Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8870310
Centre d'intérêt: 510

Quimper, Lorraine.

Evolution des valeurs autonomie et responsabilité dans un processus d'autodéveloppement et d'engagement social / par Lorraine Quimper. -- [Trois-Rivières?] : L. Quimper, 1987.
iv, 122 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 120-122.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Valeurs * Autonomie * Responsabilité * Développement de la personnalité * Engagement * Relations interpersonnelles

Identificateur(s) de sujet: Evaluation psychologique * Autodéveloppement * Journal personnel * Journal professionnel

La question qui est au centre de cette recherche est la suivante: Quel est l'apport de l'évolution des valeurs d'autonomie et de responsabilité dans un cheminement personnel et professionnel? L'objectif est de décrire l'évolution de ces valeurs dans le développement personnel de l'auteure, puis de retracer cet itinéraire dans sa pratique éducative auprès des enfants et des adultes. La recherche est donc essentiellement une analyse du processus d'intégration des valeurs dans la vie personnelle et professionnelle de l'auteure. Elle a procédé à cette analyse à partir de son journal personnel et de son journal professionnel. De l'analyse du cheminement personnel et professionnel se dégagent trois étapes: 1. au début du processus, la personne, peu consciente d'elle-même, s'éprouve comme un "Je-Objet"; 2. au fil de son cheminement, elle prend conscience des aspects d'elle-même et se perçoit comme un "Je-Sujet", davantage autonome et responsable; 3. la conscience grandissante de son identité et de son individualité ouvre à la conscience des autres; la personne s'éprouve alors comme un "Nous", c'est-à-dire un "Je-Sujet" toujours plus autonome et responsable, uni fondamentalement aux autres.

Type de document: r

EDUQ 8870310

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Lorraine Quimper

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation (M. éd.)

Nom du directeur de recherche: Madelaine Dwane

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Evolution des valeurs autonomie et responsabilité dans un processus d'autodéveloppement et d'engagement social.

EDUQ 8870310

Résumé:*

Cette recherche s'adresse aux intervenants(tes) dans différents domaines d'éducation, dont les maîtres en exercice ou en formation initiale, et à toute personne en croissance.

Elle se veut une description de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité à travers un cheminement personnel et un cheminement professionnel. Cette recherche prend donc sa source au coeur même d'une démarche de croissance et s'y intègre. Elle se situe essentiellement dans un contexte d'autodéveloppement.

L'autonomie et la responsabilité sont conçues dans cette étude comme étant de nature expérientielle, se développant à l'intérieur d'un processus de croissance. Elles sont aussi des valeurs. La valeur est vue dans une dynamique, un mouvement à l'intérieur duquel elle s'élabore et s'intériorise au fil du développement de la personne.

Pour cette étude, le journal personnel et professionnel, reconnu et vécu comme stratégie d'autodéveloppement, est choisi comme lieu d'analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité". Il est analysé à l'aide d'outils cohérents avec l'intention de la recherche, étroitement liés à la démarche, garantissant une réflexion rigoureuse.

De l'analyse de ce cheminement personnel et professionnel, se dégagent trois étapes:

Au début du processus, la personne est peu consciente d'elle-même. Elle s'éprouve comme un "Je-Objet", c'est-à-dire hétéronome, non responsable

d'elle et de sa vie, recherchant avant tout la conformité avec les principes, les normes du milieu.

Au fil de son cheminement, la personne prend conscience des aspects d'elle-même et s'expériencie comme "Je-Sujet", c'est-à-dire davantage autonome et responsable, dans ces dimensions de son existence. Ses références deviennent intérieures, étant ses propres valeurs, ses besoins, ses ressources... Elle recherche la cohérence avec ce qu'elle est.

La conscience grandissante de son identité et de son individualité ouvre à la conscience des autres. La personne s'éprouve alors comme un "Nous", c'est-à-dire un "Je-Sujet" toujours plus autonome et responsable, uni fondamentalement aux autres. Son développement se poursuit à travers un engagement face à l'évolution de la collectivité, de l'humanité. Sa responsabilité personnelle s'enrichit d'une dimension sociale.

Ce rapport de recherche constitue en lui-même un geste d'engagement social, lequel tend à promouvoir l'actualisation de l'autonomie et de la responsabilité, comme valeurs fondamentales, à valoriser la pratique éducative et la formation scolaire comme lieux de croissance, et le journal personnel et professionnel comme outil privilégié d'autodéveloppement.

Lorraine Ouimet

Signature du candidat

Date: 21 janvier 87

Madeleine Drouin

Signature du directeur de recherche

Date: 21/5/87

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉVOLUTION DES VALEURS AUTONOMIE ET RESPONSABILITE DANS UN PROCESSUS D'AUTODÉVELOPPEMENT ET D'ENGAGEMENT SOCIAL

par
LORRAINE QUIMPER
Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

janvier 1987

RÉSUMÉ

Cette recherche s'adresse aux intervenants(tes) dans différents domaines d'éducation, dont les maîtres en exercice ou en formation initiale, et à toute personne en croissance.

Elle se veut une description de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité à travers un cheminement personnel et un cheminement professionnel. Cette recherche prend donc sa source au coeur même d'une démarche de croissance et s'y intègre. Elle se situe essentiellement dans un contexte d'autodéveloppement.

L'autonomie et la responsabilité sont conçues dans cette étude comme étant de nature expérientielle, se développant à l'intérieur d'un processus de croissance. Elles sont aussi des valeurs. La valeur est vue dans une dynamique, un mouvement à l'intérieur duquel elle s'élabore et s'intériorise au fil du développement de la personne.

Pour cette étude, le journal personnel et professionnel, reconnu et vécu comme stratégie d'autodéveloppement, est choisi comme lieu d'analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité". Il est analysé à l'aide d'outils cohérents avec l'intention de la recherche, étroitement liés à la démarche, garantissant une réflexion rigoureuse.

De l'analyse de ce cheminement personnel et professionnel, se dégagent trois étapes:

Au début du processus, la personne est peu consciente d'elle-même. Elle s'éprouve comme un «Je-Objet», c'est-à-dire hétéronome, non responsable d'elle et de sa vie, recherchant avant tout la conformité avec les principes, les normes du milieu.

Au fil de son cheminement, la personne prend conscience des aspects d'elle-même et s'expériencie comme «Je-Sujet», c'est-à-dire davantage autonome et responsable, dans ces dimensions de son existence. Ses références deviennent intérieures, étant ses propres valeurs, ses besoins, ses ressources... Elle recherche la cohérence avec ce qu'elle est.

La conscience grandissante de son identité et de son individualité ouvre à la conscience des autres. La personne s'éprouve alors comme un «Nous», c'est-à-dire un «Je-Sujet» toujours plus autonome et responsable, uni fondamentalement aux autres. Son développement se poursuit à travers un engagement face à l'évolution de la collectivité, de l'humanité. Sa responsabilité personnelle s'enrichit d'une dimension sociale devenue consciente.

Ce rapport de recherche constitue en lui-même un geste d'engagement social, lequel tend à promouvoir l'actualisation de l'autonomie et de la responsabilité comme valeurs fondamentales, à valoriser la pratique éducative et la formation scolaire comme lieux de croissance, et le journal personnel et professionnel comme outil privilégié d'autodéveloppement.

REMERCIEMENTS

Je désire remercier Madeleine Dwane qui m'a accompagnée dans cette démarche, non seulement en tant que directrice de recherche, mais aussi en tant que compagne de croissance. Pour son invitation à grandir, son accueil et sa disponibilité, son questionnement et son habileté à être «ressource».

Je remercie également certaines personnes qui ont été particulièrement significatives, et mes amis(es), professeurs(es), étudiants(tes), élèves, qui ont aussi été partenaires de mon cheminement par le partage et la confrontation de nos expériences et de notre pensée, et par leur support.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ i

REMERCIEMENTS iii

TABLE DES MATIÈRES iv

INTRODUCTION 1

Chapitre I: La Problématique 4

- La description du contexte culturel 4
- La description de l'itinéraire personnel 5
- La description de l'itinéraire professionnel 9
- La question et les objectifs de la recherche. 10
- L'importance de la recherche 11

Chapitre II: Le cadre conceptuel 14

Volet I : l'identification des auteurs accompagnateurs 14
Volet II: La clarification des concepts fondamentaux 24

Chapitre III: La Méthodologie 37

3.1 Le lieu d'analyse: le journal 37
3.2 La démarche 44
3.3 L'outil d'analyse: la grille-itinéraire 53

Chapitre IV: L'Analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité" à travers le journal personnel . . . 63

Chapitre V: L'Analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité" à travers le journal professionnel 81

Volet I : Une pratique éducative auprès des adultes 81
Volet II: Une pratique éducative auprès des enfants 99

Conclusion:
- Un retour sur mon histoire 110
- Un regard sur l'avenir: l'engagement 115
- En guise d'épilogue 118

RÉFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 120

INTRODUCTION

Pendant longtemps, l'adulte a été conçu comme un être complet, achevé, stable. Avec les récentes recherches, on tend à remplacer cette vision statique de l'adulte par une conception évolutive. La croissance apparaît alors comme un processus continu, sans fin, à l'intérieur duquel l'individu découvre et actualise toujours plus ses potentialités, devient de plus en plus autonome et responsable, capable d'assumer une prise en charge sans cesse accrue de lui-même et de sa vie.

La présente recherche se situe dans cette perspective, étant le témoignage d'une démarche d'autodéveloppement dans une existence adulte. Elle se veut plus spécifiquement une étude descriptive de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité dans mon cheminement personnel et professionnel.

Cette recherche prend sa source et s'intègre dans ma démarche de croissance. Dans un premier chapitre, elle sera située dans cet itinéraire, lui-même décrit par rapport au contexte culturel qui l'a profondément influencé, celui de ma jeunesse. La présente étude sera ensuite circonscrite dans son intention, son orientation et son étendue.

Au chapitre II, seront identifiés et présentés les auteurs dont les propos ont questionné et éclairé mon expérience au long de mon cheminement, et dont les théories inspirent ou appuient le cadre

conceptuel de cette recherche. Les concepts-clés utilisés dans ce rapport seront par la suite clarifiés.

Au chapitre "Méthodologie", une première partie portera sur le concept "journal", celui-ci étant le lieu d'analyse des valeurs autonomie et responsabilité. En second lieu, l'auto-analyse qui est la démarche choisie pour cette étude, sera cernée et décrite dans ses étapes. Elle sera suivie de la présentation d'une grille, identifiée comme grille-itinéraire, laquelle aidera à l'analyse des extraits du journal et à la reconstitution de l'itinéraire de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité.

Le chapitre IV présentera l'analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité" à partir des extraits du journal personnel. Le chapitre V concernera l'analyse de ces mêmes concepts mais à partir du journal professionnel. Il comportera deux volets: dans un premier volet, le sens des valeurs autonomie et responsabilité sera saisi à travers la relation éducative avec les étudiants adultes, et dans un second, il le sera dans mon intervention éducative auprès des élèves de l'élémentaire.

Dans la conclusion, je reconstituerai la trajectoire suivie par l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité et poserai ensuite quelques jalons de ce que pourra être l'engagement social qui découlera de cette démarche.

Étant donné que cette recherche décrit ma réalité intérieure, mon expérience croissante de l'autonomie et de la responsabilité, donc l'émergence et le développement d'un «Je», il m'apparaît essentiel d'utiliser le "je" pour m'identifier comme auteure plutôt que le "nous". Le langage choisi pour exprimer et communiquer ma compréhension de cette réalité humaine et subjective sera de nature expérientielle et existentielle.

Enfin, il est à noter que les termes "commettant", "étudiant", "intervenant" et "enseignant", seront employés au masculin, mais désigneront tout autant les personnes de sexe féminin que celles de sexe masculin.

CHAPITRE I

La Problématique

Cette étude sur l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité se fera à partir de mon cheminement. Pour mieux en cerner la problématique, je décrirai d'abord brièvement le contexte culturel dans lequel j'ai vécu mon enfance et mon adolescence, contexte qui a eu et a encore un impact très important sur ma croissance personnelle et, sur ma pratique éducative. Je tracerai ensuite l'itinéraire de mon cheminement personnel et professionnel, et y situerai la présente recherche. Je formulerai enfin la question qui alimente cette dernière, préciserai les objectifs qui la sous-tendent et en expliquerai l'importance et la portée.

La description du contexte culturel

J'ai vécu mon enfance et mon adolescence à l'époque où les valeurs se transmettaient de curé à paroissiens, de parents à enfants, comme des biens d'héritage. Leurs fondements, leur sens profond s'étaient perdus au fil des legs, d'une génération à l'autre, si bien qu'il n'en restait souvent que des principes[1] qu'on observait sans remettre en

---

1 Le concept "principe" peut être défini comme «la formulation opérationnelle d'une valeur». (Dubuc, 1980:12). Il sera utilisé lorsqu'on ne fait référence qu'aux qualités externes d'une valeur, qu'aux comportements et aux attitudes, lorsqu'il représente une règle à suivre, un absolu.

Le concept «valeur» sera réservé pour l'identification de celle-ci

Renvoi (suite)

question, et qui demeuraient extérieurs à l'être, faute de racines pour prendre vie dans l'être.

L'adulte y représentait l'homme achevé, celui qui possédait les vérités, les certitudes et avait la responsabilité de les propager. Il était un modèle à suivre. L'obéissance et la soumission à cette autorité étaient vues comme fondamentales.

Ce qui émergeait en soi éveillait la méfiance. Les émotions, les besoins étaient étouffés, remplacés par des «il faut», des «tu dois» venant de modèles adultes et susceptibles de mener à l'homme parfait.

Ainsi débranché de son monde intérieur, l'individu se centrait sur les besoins et les attentes des autres, auxquels il cherchait à répondre. L'oubli de soi et le don de soi constituaient alors une valeur essentielle, celle qui orientait les vies, leur donnait un sens.

La description de l'itinéraire personnel

J'ai reçu, dans ce contexte, mon héritage de règles et de principes. A travers les discours et les gestes de mes parents et éducateurs(trices), je recueillais des perceptions de ce qu'ils vivaient,

---

Renvoi (suite)
quand elle est considérée dans sa totalité, c'est-à-dire avec ses fondements, sa dimension intérieure, dans toute sa vitalité et son mouvement.

Cette distinction s'appuie sur les propos de J.G. Dubuc, dans son ouvrage Nos valeurs en ébullition.

attendaient, demandaient ou exigeaient. En moi, lentement s'organisaient ces images et s'élaborait un système de références non branché sur le soi, mais branché sur l'adulte, nourri par lui (elle). Mue par un besoin d'être reconnue et par un désir de perfection très fort, je me devais d'être une enfant puis une adolescente modèle, et je croyais ne pouvoir y arriver qu'en obéissant à ce système.

Je n'avais aucunement conscience de toute cette vie en moi, de l'existence d'un centre à l'intérieur, capable de me guider... Je n'avais qu'une très faible conscience de moi.

. . .

J'arrivais à l'âge adulte. Les courants de pensée, les modes de vie se diversifiaient. Autour de moi, les règles et les principes qui formaient mon système de références étaient remis en question et contestés.

Je me trouvais face à des choix de plus en plus importants, devant des possibles toujours plus nombreux. Comment choisir? A partir de quoi?

Je vivais tiraillée, écartelée entre tous ces modèles extérieurs que je cherchais à élire, entre tous ces repères que je craignais voir disparaître, avec rien autour de moi pour rassembler tous mes fragments.

Je réalisais peu à peu la lourdeur des responsabilités que je m'étais données face aux autres. En même temps, je sentais confusément que quelque chose en moi avait été oublié, abandonné.

J'étais emportée dans une vie qui m'était étrangère, sur un bateau dont je ne savais rien, avec des malaises que je ne comprenais pas.

. . .

A travers les nouvelles conceptions de l'homme qui émergeaient à cette époque, je perçus l'urgence de prendre contact avec mon monde intérieur, seul lieu où trouver l'unité d'un moi éclaté.

En relation avec des personnes en cheminement, j'allais lentement débroussailler la route menant au soi[2]. C'est à cette époque que je découvris l'acte d'écrire comme moyen favorisant le contact avec l'expérience intérieure, et aidant à la clarification de celle-ci.

Au fil de ma démarche, la découverte d'aspects de moi-même me permettait de percevoir plus clairement les normes et les principes qui, faute de racines, n'avaient pu prendre vie, demeurant des corps étrangers figés quelque part en moi, qui commandaient ma vie et empêchaient l'émergence de ma nature profonde.

---

2 Le soi est «le centre d'identité et de conscience» (Brown, 1984: 50). Ce concept sera défini au chapitre II.

Je trouvais peu à peu en moi une source de références pour me guider dans mes choix et dans mes gestes. En même temps une valeur, l'autonomie, croissait et s'imposait avec force. Elle allait s'allier, un peu plus tard, à la valeur responsabilité dans l'expérience de la réappropriation de certains aspects de mon existence que j'avais fait porter jusque là par d'autres personnes. Autonomie et responsabilité m'apparaîtraient alors comme complémentaires et fondamentales, portant toutes deux le sens de ma démarche de croissance.

. . .

Je sortais d'une période d'intériorisation où j'avais vécu toute tournée vers un soi en gestation, absorbée par ce qui émergeait, se dévoilait et se reliait. Je me sentais de plus en plus attirée vers l'extérieur, assez forte pour vivre la confrontation avec d'autres systèmes de références sans perdre le contact avec le mien. Je m'ouvrais lentement aux autres.

A l'intérieur de ce mouvement, la conscience toute neuve de moi-même, de mon autonomie et de ma responsabilité personnelle, s'enrichissait d'une dimension nouvelle: la conscience des autres, d'un impact de mon être et de mon agir sur eux. Emergeait doucement la responsabilité sociale.

C'est donc au coeur même de mon cheminement personnel qu'a pris source cette recherche sur les valeurs autonomie et responsabilité.

<u>La description de l'itinéraire professionnel</u>

Étant professeure auprès d'enfants et d'adultes, ma recherche s'est étendue à ma pratique éducative. Est-ce que je permettais aux élèves et aux étudiants d'entreprendre ou de poursuivre une démarche vers l'autonomie et la responsabilité en les encourageant à connaître leurs besoins, leurs valeurs, leurs ressources intérieures comme point de départ de leur action? Où est-ce que je ne donnais pas à mon tour un système de références tout fait, extérieur à eux? Comment se faisait-il que les valeurs autonomie et responsabilité que je vivais de plus en plus et que je considérais comme fondamentales, ne transparaissaient pas toujours à travers mes interventions et ma relation éducatives?

Tout ce questionnement qui m'habitait a trouvé dans le journal professionnel un lieu où émerger, s'exprimer, s'explorer, et dans les écrits de certains auteurs, un lieu de réponses et de nouvelles questions.

Ainsi, dans son modèle d'autodéveloppement[3] à partir de l'analyse de ses valeurs personnelles, C. Paquette décrit le processus par lequel un individu peut intérioriser une valeur/préférence ou aspiration, celle-ci devenant peu à peu une valeur/référence, c'est-à-dire une valeur intégrée, créant et commandant une plus grande cohérence entre

---

3 Pour le concept «autodéveloppement», deux orthographes sont utilisées, selon les auteurs: «autodéveloppement» et «auto-développement». J'adopterai arbitrairement la première.

ses aspirations, son être et son agir, ce qu'il favorise chez lui et chez les autres. Il s'agit d'un processus de recherche de cohérence, mue par les tensions provoquées par les incohérences.

Vue à travers ce processus, la contradiction que je vivais apparaissait comme un moment de croissance, à la fois signe de l'intériorisation des valeurs autonomie et responsabilité et déclencheur d'une recherche intense visant à les intégrer dans mon agir.

Mais comment s'est effectué chez moi ce passage de valeurs/préférences à valeurs/références des valeurs autonomie et responsabilité? Quel sens ont-elles porté à différents moments de ce processus? Comment est-ce que je me suis transformée au fil de cette recherche de cohérence et qu'elles en ont été les implications dans ma relation éducative?

La question de recherche

De ces interrogations, découle la question au centre de cette recherche: Quel est l'apport de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité (c'est-à-dire leur passage de valeurs/préférences à valeurs/références) dans un cheminement personnel et une vie professionnelle?

Les objectifs de la recherche

Les objectifs poursuivis seront de décrire l'évolution des valeurs

autonomie et responsabilité dans mon développement personnel et ensuite de retracer cet itinéraire dans ma pratique éducative auprès des enfants et auprès des adultes.

Cette recherche se veut donc essentiellement une analyse de mon processus d'intégration des valeurs autonomie et responsabilité dans ma vie personnelle et professionnelle.

L'importance de la recherche

L'importance de cette recherche se situe à plusieurs niveaux.

D'abord, au niveau personnel, l'analyse de ma démarche d'intégration des valeurs autonomie et responsabilité permettra de mieux connaître et comprendre mon propre processus d'autodéveloppement, d'y découvrir et m'approprier les éléments facilitant son déroulement, me permettant ainsi une plus grande prise en charge de mon propre cheminement, une action assumée plus personnelle.

Professionnellement, cette recherche se situe à un carrefour: derrière moi, plusieurs années d'enseignement et d'animation auprès de différentes clientèles m'ont permis de vivre divers types d'intervention, différentes approches, de les critiquer, de les questionner. Par contre, devant moi les routes sont à tracer. Il est donc temps de clarifier mon système de références intérieur en analysant ma pratique éducative, telle que vécue, à la lumière de mon cheminement personnel et d'une plus grande conscience de mes valeurs et de ce que je suis.

Je pourrai ensuite mieux cerner les champs d'intervention dans lesquels j'aimerais évoluer, orienter et approfondir ma recherche de cohérence pour développer un style d'intervention qui favorise davantage l'émergence et l'actualisation des valeurs autonomie et responsabilité chez les commettants[4].

Cette recherche peut aussi être une invitation tant aux agents en éducation qu'aux intervenants sociaux à s'interroger sur la signification des valeurs autonomie et responsabilité dans leur vécu et leur pratique professionnelle. En effet, nous vivons à une époque où ces deux valeurs habitent bien des discours, trônent dans les objectifs de bien des programmes, mais sans toujours être des valeurs/références chez ceux qui les nomment. Peut-on favoriser le développement de ces valeurs si elles ne sont pas intégrées en soi? N'y a-t-il pas le risque de ne présenter que des activités et des projets visant l'autonomie et la responsabilité, baignant, comme des îlots, dans un «climat» de dépendance et de contrôle?

D'autre part, les éducateurs sont souvent confrontés à des courants de pensée, des méthodes, du matériel préconisés soit par le ministère, soit par les Commissions scolaires, soit par les collègues... Questionnent-ils leur conception de l'apprentissage, leurs valeurs, leurs croyances... avant d'introduire ces éléments nouveaux dans leur action éducative pour que celle-ci soit cohérente?

---

4 Le concept «commettant», emprunté à J. Grand'Maison, est défini

Renvoi (suite)

Cette recherche pourrait donc être utilisée dans un programme au niveau de la formation des enseignants facilitant chez eux une démarche d'autonomie et de responsabilité.

Enfin, elle pourrait éventuellement mener à d'autres recherches tant par le questionnement qu'elle suscite que par sa démarche qui pourrait être reprise, complétée...

Renvoi (suite)

ainsi par C. Paquette: ...«celui qui "reçoit" cette intervention et peut, éventuellement, utiliser à son profit ce que lui apporte sa relation avec l'intervenant.» (Paquette, 1985: 45-46).

CHAPITRE II

Le Cadre conceptuel

Ce deuxième chapitre porte sur le cadre théorique de cette étude. Dans un premier volet, j'identifierai les auteurs dont les écrits ont tout particulièrement alimenté ma recherche, tandis que dans un second volet, j'en clarifierai les concepts fondamentaux.

Volet 1 : L'identification des auteurs accompagnateurs.

Au fil de mon cheminement, des amis(es), des étudiants(es), des professeurs(es) furent à un moment ou à un autre particulièrement significatifs(ves) pour moi : le partage et la confrontation de nos questionnements, expériences et connaissances nourrissaient mes remises en question, mettaient en lumière des aspects encore voilés et flous de mon vécu ou de mes discours, et stimulaient mon désir de croissance.

C'est à l'intérieur de ces discussions ou de certains cours que j'ai fait la connaissance des auteurs(es) qui, par le biais de leurs écrits, allaient devenir eux (elles) aussi mes compagnons(gnes) de croissance.

Je les présenterai ici dans l'ordre où je les ai «rencontrés(es)» sur ma route, et préciserai pour chacun(e) l'itinéraire parcouru avec lui (elle).

* * *

M. Ferguson (1980): Les enfants du Verseau.

Marilyn Ferguson est journaliste et particulièrement intéressée par les phénomènes de la conscience. Elle allait m'accompagner dans mon cheminement à travers son deuxième ouvrage: Les enfants du Verseau.

C'était à un moment où je vivais de profonds changements. Ma conception de la vie et de l'être humain étaient totalement remise en question, y trouvant de moins en moins de correspondance avec ce que je vivais et accordant de plus en plus foi à mon vécu. Toute cette mouvance me laissait insécure, avec le sentiment d'être isolée et fragmentée.

Les écrits de M. Ferguson sur l'approche holistique, sa vision de la vie en tant que processus et de l'homme en constante transformation ayant en lui-même une force d'actualisation, m'amenaient à saisir le sens de ce que je vivais et renforçaient ma confiance naissante au soi comme référence. En moi, s'éveillait lentement l'idée de la totalité, du contexte, de la relation. De nouvelles valeurs apparaissaient doucement: celles de changement, de croissance, d'intégration, au détriment de la stabilité, de la sécurité et du cloisonnement.

* * *

Y. Bertrand et P. Valois (1982): Les Options en Education.

A peu près à la même époque, c'est-à-dire à l'automne 1984, à l'intérieur d'un premier cours de Maîtrise, je découvrais les Options en Education de Y. Bertrand et P. Valois, dans lequel les auteurs présentent à la fois une vue d'ensemble et une analyse de quatre paradigmes[1] socio-culturels et des paradigmes éducationnels correspondants.

L'idée de contexte, de relation, éveillée à la lecture de M. Ferguson, trouvait ici un écho: j'y saisissais plus concrètement l'interdépendance des différentes composantes d'un même système, qu'il soit social, éducationnel ou personnel (valeurs, conceptions, finalités, façons de faire...), et l'interaction entre ces différents systèmes. La conscience de cette interdépendance allait se développer au fil de mon vécu que j'allais en ce lieu confronter, analyser et questionner.

Leur typologie, telle une carte géographique, allait me permettre au long de mon cheminement de me situer personnellement, puis professionnellement dans un contexte socio-culturel et éducationnel. J'allais pouvoir y retracer le chemin parcouru et clarifier mes aspirations profondes en considérant des avenues possibles.

* * *

---

1 Un paradigme est un «ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné.» (Bertrand, Valois, 1982: 31).

G. Artaud (1978) Se connaître soi-même.

Gérard Artaud est psychothérapeute et professeur à l'université d'Ottawa. S'inspirant de son cheminement personnel et de son expérience auprès d'adultes en croissance, il a écrit un essai sur la crise d'identité de l'adulte: Se connaître soi-même. A travers cet ouvrage, il m'a accompagné à partir des débuts de l'exploration de ma dimension morale.

J'enseignais depuis quelques mois l'éducation morale à l'élémentaire et je n'avais aucune formation spécifique pour le faire.

Cette expérience éducative, quelques lectures, des discussions avec des enseignants(tes) éveillaient de plus en plus en moi une impression de confusion face à l'apprentissage moral. Je n'arrivais pas à en cerner le contour, ni à le situer par rapport aux autres apprentissages: il demeurait à mes yeux extérieur au développement de la personne. En même temps, je cherchais comme en dehors de la zone connue de moi, ce qui pourrait être ma propre dimension morale.

Avec G. Artaud, j'allais situer l'apprentissage moral à l'intérieur d'un cheminement non distinct du cheminement personnel. J'allais aussi comprendre ma démarche de remise en question des principes reçus et reconnaître l'expérience intérieure que je vivais, c'est-à-dire l'émergence de valeurs nouvelles, comme l'autonomie et la responsabilité. J'allais prendre conscience que les valeurs ne sont pas des règles fixes, extérieures à soi mais qu'elles ont un fondement qui prend source dans

l'être, qu'elles sont constamment en mouvement, à redéfinir et à élaborer, et qu'elles sont intégrées au processus de croissance de chaque individu.

* * *

E.D. Fugitt (1984): C'est lui qui a commencé le premier.

M.Y. Brown (1984): Le Déploiement de l'être.

Cette démarche d'intégration de mes dimensions personnelle et morale amorcée avec G. Artaud trouverait bientôt un autre appui dans les fondements de la psychosynthèse.

Cette approche intégrative du développement humain élaborée par Roberto Assagioli présente un modèle de croissance intégrant les dimensions personnelle et transpersonnelle.[2]

C'est d'abord avec E.D. Fugitt, dans son ouvrage: C'est lui qui a commencé le premier, que j'allais en explorer les fondements. Ceux-ci sont explicités au début du livre par l'auteure (préface américaine) et par André Paré (introduction à l'édition québécoise) en relation avec l'éducation. Ils sont ensuite illustrés par des activités et des types d'interventions éducatives favorisant le développement de l'autonomie et

---

2 Le concept «transpersonnel» réfère à «l'expérience qui transcende ou va au-delà de l'identité et du sens individuel personnel; implique les valeurs, le sens, le but et l'unification avec les principes universels.» (Brown, 1984: 217).

de la responsabilité. Ce «guide pratique» est le résultat des recherches d'E.D. Fugitt, qui a été enseignante pendant plusieurs années et a transformé petit à petit sa pratique éducative à partir d'une transformation personnelle.

Un second ouvrage allait compléter le premier: celui de M.Y.Brown, Le Déploiement de l'être. Ce dernier traite de la relation d'aide en psychosynthèse.

La conception de l'autonomie et de la responsabilité en termes d'expérience du soi, donnée par le modèle de la psychosynthèse allait me permettre au long de mon cheminement de reconnaître et de nommer mon expérience intérieure, de la situer dans son évolution et d'en comprendre davantage le processus.

La conscience de mon autonomie et de ma responsabilité personnelle s'ouvrait graduellement sur la conscience de celles d'autrui. J'adhérais à la théorie de la psychosynthèse voulant que chacun possède en lui un centre de conscience, le soi, capable de le guider vers ce qui est le mieux pour lui-même. Mais alors, où se situait ma responsabilité par rapport aux autres? Par rapport aux élèves et aux étudiants? Ebauche d'un processus de départage des responsabilités, cette inquisition mènerait à la remise en question de mon intervention éducative.

* * *

C. Paquette (1982): Analyse de ses valeurs personnelles.

C. Paquette (1985): Intervenir avec cohérence.

Je prenais conscience d'une contradiction profonde. Alors que je développais chez moi l'autonomie et la responsabilité, je favorisais par mes interventions, la dépendance et l'hétéronomie chez les élèves.

Cette incohérence vue à la lumière de mes conceptions du temps me semblait irrémédiable, une manifestation de mon inaptitude à l'enseignement. Elle allait prendre un tout autre sens avec un nouvel éclairage: celui du modèle d'autodéveloppement de C. Paquette. Ce modèle est présenté dans: Analyse de ses valeurs personnelles et Intervenir avec cohérence.

C. Paquette est auteur de plusieurs ouvrages et intervenant dans les milieux d'éducation. Son engagement et ses actions sont dans le sens de la prise en charge et se situent au niveau des milieux, des intervenants et des commettants. Sa conception de l'autodéveloppement tient compte des dimensions personnelle et sociale.

J'allais distinguer avec lui les valeurs/préférences ou aspirations et les valeurs/références ou valeurs intégrées. Cette distinction m'offrait des éléments pour analyser les valeurs autonomie et responsabilité et les situer dans leur évolution, en tant que valeurs.

Je comprenais mon incohérence en terme d'écart entre mes valeurs/préférences et mes références et se situant dans un processus où elle agissait, par la tension qu'elle créait, comme déclencheur d'une

recherche de plus grande cohérence dans mon agir. L'incohérence n'était donc plus vécue comme une fatalité mais comme un moment de croissance.

Je m'engageais dans ce processus de recherche de cohérence, confrontant mon être en cheminement et mon geste tant quotidien que pédagogique. La classification des six styles d'intervention éducative du même auteur, constituait un outil m'aidant à identifier et confronter mes préférences et mes références, à analyser ma pratique éducative en terme de style d'intervention et de stratégie.

Cheminement personnel et cheminement professionnel, jusqu'alors vécus parallèlement, se rejoignaient, s'enchevêtraient.

De plus en plus, toutes les dimensions du quotidien devenaient pour moi, source de croissance. Mon processus d'autodéveloppement prenait la couleur de cette prise en charge de plus en plus grande de mon cheminement personnel et professionnel, dont l'orientation était donnée par les valeurs autonomie et responsabilité.

* * *

J. Garneau et M. Larivey (1979): L'auto-développement.

Sur cette lancée, je découvrais un autre ouvrage: L'Auto-développement de J. Garneau et M. Larivey. Ces deux auteurs,

psychothérapeutes, ont développé une approche thérapeutique visant la prise en charge par l'individu de son développement.

Leur formulation du processus naturel de croissance en six étapes distinctes, m'apportait des connaissances me permettant de reconnaître chez moi le déroulement de ce processus, et me donnant des moyens pour le faciliter davantage.

Leur approche intégrative du développement humain rejoignait celle de la psychosynthèse. La conception de la croissance personnelle de J. Garneau et de M. Larivey associée à celle de la croissance personnelle et transpersonnelle de la psychosynthèse devenaient en quelque sorte la pièce centrale d'un immense casse-tête où les autres pièces déjà découvertes venaient se rattacher et prendre davantage un sens.

Dans l'un et l'autre modèles, je découvrais toujours plus en profondeur le sens de l'autonomie et de la responsabilité.

* * *

J. Grand'Maison (1976) : <u>Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation</u>.

J. Grand'Maison (1977) : <u>Une société en quête d'éthique</u>.

Peu à peu s'est éveillée ma conscience sociale et historique. Les écrits de J. Grand'Maison qui pendant longtemps m'avaient semblé plutôt abstraits, lointains, commencent à me questionner, à me répondre.

Philosophe social, auteur très prolifique, il me rejoint plus particulièrement par ses propos sur l'éthique et l'éducation. Sa pensée non cloisonnée, multidimensionnelle (politique, sociale, philosophique...), m'apparaît une source inépuisable de pistes de recherche concernant le sens d'une vie située, d'une vie engagée dans un projet humain, celui du développement des valeurs autonomie et responsabilité.

* * *

Les auteurs présentés forment une grande famille dont le lien de parenté est cette foi profonde en l'homme, en sa force intérieure. Ils font route avec moi, étant toujours des sources d'inspiration, de réponses et de questionnement.

Ils n'ont cependant pas été seuls: c'est dans la confrontation de ma pensée et de mon vécu avec différents auteurs(es) et différentes théories que j'ai pu cerner mieux mes croyances, élaborer davantage mes conceptions, approfondir mes convictions et reconnaître ceux (celles) qui sont devenus(es) mes compagnons(gnes) de croissance.

Ces auteurs(es) seront cités dans les références bibliographiques.

Volet II: La clarification des concepts fondamentaux.

Certains concepts sont fondamentaux dans cette recherche. Je les définirai en m'appuyant sur mes expériences et conceptions personnelles et sur les écrits des auteurs(es) présentés(es).

Je clarifierai d'abord les concepts "processus de croissance" et "autodéveloppement", lesquels constituent le contexte de la présente recherche.

Comme il s'agit d'une étude de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité, les concepts "valeur", "autonomie" et "responsabilité" seront aussi définis.

La recherche de cohérence étant vécue comme stratégie de transformation personnelle et professionnelle, je préciserai le sens donné au concept "cohérence".

* * *

Concept "processus de croissance".

Dans le contexte de cette recherche, la croissance sera considérée dans ses deux dimensions: sa dimension personnelle et sa dimension transpersonnelle.

«La dimension personnelle relève du sens et de l'intégration de notre existence personnelle, de l'expérience d'être significatif et efficace dans le monde.»(Brown, 1984: 40) La dimension transpersonnelle «transcende ou va au-delà de l'identité et du sens individuel personnel; (elle) implique des valeurs, le sens, le but et l'unification avec les principes universels.»(Brown, 1984: 217)

Pour le concept "processus de croissance personnelle", j'adopterai la définition donnée par J. Garneau et M. Larivey.

Il s'agit d'un «MOUVEMENT de l'ensemble de la personne sur un continuum qui va d'un «Je-Objet» à un «Je-Sujet»».(Garneau, Larivey, 1979:6)

«Je-Objet» et «Je-Sujet» correspondent à des «façons de vivre les expériences», à des façons de s'expériencier.

Le «Je-Objet» est l'état de la personne qui ne reconnaît pas comme siennes ses expériences, émotions, qui les nie ou les projette sur les autres et sur l'environnement. Cette personne s'éprouve comme victime de ces aspects d'elle-même et des événements, comme étant contrôlée par les normes et les pressions extérieures. Elle subit.

A l'autre pôle, se situe le «Je-Sujet» qui est «l'expérience subjective de la personne en contact direct avec son organisme[1] total sans parties aliénées».(Garneau, Larivey, 1979: 14) Elle posséderait tous les aspects de son expérience, les ayant reconnus comme siens et pouvant les utiliser comme ressources.

Il s'agit là d'une définition théorique, cette possession de l'expérience par l'individu n'étant jamais complète. C'est pourquoi ces auteurs traitent de croissance non en terme d'"état terminal" mais en terme de mouvement vers ce point. Ce mouvement ou processus «permet à un individu de devenir davantage un «Je-Sujet»» (Garneau, Larivey, 1979: 7) davantage individualisé, en contact croissant avec son centre, s'appropriant progressivement des aspects de son existence, et diminuant par conséquent l'ampleur du «Je-Objet».

Je définirai la dimension transpersonnelle de la croissance en m'inspirant des fondements de la psychosynthèse.

La croissance transpersonnelle est le cheminement que suit la personne qui devient davantage «Je-Sujet», davantage individualisée et qui découvre peu à peu son interdépendance fondamentale, son union essentielle aux autres, son universalité. Son développement se fait alors en collaborant à l'évolution de tous. C'est la conspiration dont

---

1 L'Organisme ou le centre est «le seul endroit dans la personne qui tienne compte de tous les éléments de sa réalité présente à la fois». (Garneau, Larivey, 1979: 152). Il correspond au soi en psychosynthèse.

parle M. Ferguson, cette quatrième et dernière étape du processus transformatif, qui permet à l'individu de «découvrir d'autres sources de pouvoir et les moyens de s'en servir dans le but de s'accomplir soi-même et de se mettre au service d'autrui.» (Ferguson, 1980: 71) Cette expérience de soi dans son individualité et son universalité sera identifiée dans cette recherche par le terme «Nous».[2]

La dimension transpersonnelle située sur le continuum du processus de croissance, n'est pas la suite de la dimension personnelle: toutes deux se chevauchent. Théoriquement, l'expérience de soi comme «Nous» serait située au même pôle que le «Je-Sujet». Cependant, si nous observons ce continuum en tant que cheminement, l'expérience de soi comme «Je-Sujet», apparaît chez l'individu avant celle du «Nous». Il s'agit bien sûr d'un processus sans fin, comme l'exprime M. Y. Brown: «Nous pouvons toujours approfondir et élargir notre conscience: nous pouvons toujours passer à un autre niveau de conscience et de choix.» (Brown, 1984: 59)

* * *

Concept "autodéveloppement".

---

2 Ce terme emprunté à Y. Bertrand et P. Valois n'est pas défini par eux en terme d'expérience de soi, mais porte le sens de l'union de l'individualité et de l'universalité.

Cette recherche décrit dans un contexte d'autodéveloppement, un cheminement personnel et un cheminement professionnel, en éducation. Pour rejoindre ces différentes dimensions, j'intégrerai dans la définition de l'autodéveloppement, l'aspect psychologique fourni dans le modèle de M. Garneau et M. Larivey et l'aspect social apporté par C. Paquette.

J. Garneau et M. Larivey définissent l'autodéveloppement comme «une démarche de croissance autogérée dans la vie quotidienne».(Garneau, Larivey, 1979: 138) L'individu utilise et exploite les situations de la vie courante pour faciliter son développement continuel, et traite lui-même son expérience, «étant son propre thérapeute».(Garneau, Larivey, 1979: 138)

Claude Paquette, pour sa part, situe l'individu dans un contexte social. Il affirme que «Le processus de prise en charge peut très bien être vécu en interdépendance avec les autres. Il s'agira alors d'une démarche interactionnelle qui permettra à la fois une prise en charge personnelle et une prise en charge de ceux qui nous entourent».(Paquette, 1982: 67-68)

* * *

Concept "Autonomie" et "Responsabilité".

L'Autonomie et la Responsabilité ne sont pas des concepts à l'état pur, des réalités fixes, comme certains auteurs les présentent. L'Autonomie et la Responsabilité sont essentiellement de nature expérientielle.

Elles n'ont de sens que vues dans leur complémentarité et leur interdépendance, que situées dans un processus de croissance.

Pour conserver toute la signification de ces deux concepts, je les clarifierai en les isolant le moins possible. Je m'inspirerai de certains des fondements de la psychosynthèse et les relierai aux concepts définis auparavant.

L'Autonomie et la Responsabilité se développent en rapport avec le soi vu comme le centre d'identité et d'individualité de la personne, et composé de deux dimensions: la conscience et la volonté.

La conscience est un témoin, distancié de la situation, des émotions, sensations..., qui observe objectivement ce qui se déroule à l'intérieur comme à l'extérieur de l'être. Elle offre «une perception claire, sans distorsion, sans intérêt».(Fugitt, 1984: 16)

La volonté est la partie du soi «qui veut, ou l'agent orienteur, qui intervient activement pour orchestrer les diverses fonctions et énergies de la personnalité, pour établir des engagements et susciter l'action dans le monde externe».(Fugitt, 1984: 30)

D. Elkins, cité par M. Y. Brown reconnaît trois niveaux de conscience dans le développement de la relation au soi, de l'Autonomie et de la Responsabilité. C'est à travers la description de ces états de conscience que je clarifierai ces deux concepts.

Le premier niveau de conscience est celui de la «conscience non différenciée», qui correspond à un minimum de conscience de soi. L'individu n'est pas différencié des autres, n'est pas individualisé. Il est hétéronome, c'est-à-dire déterminé de l'extérieur, gouverné par les normes, les demandes du milieu (réelles ou imaginées), faisant porter la responsabilité de lui-même et de sa vie sur les autres. Il s'expériencie comme l'objet de son existence, des événements et de ses émergences. Il s'éprouve comme un «Je-Objet».

Quand cet individu s'engage dans un processus de croissance, il se dirige vers un niveau plus élevé de conscience: la «conscience auto-réflexive», caractérisée par le développement de l'Autonomie et de la Responsabilité personnelle. Dans ce cheminement, l'individu se tourne peu à peu vers l'intérieur, se questionne, "se réfléchit". Il prend peu à peu contact avec le soi.

Le soi étant le centre de l'identité et de l'individualité, l'individu devient de plus en plus conscient de lui-même et de sa vie, de l'unicité de sa personnalité et de sa destinée. Les modèles extérieurs perdent de leur importance; les références et demandes du milieu ne sont plus absorbées telles qu'elles; elles sont questionnées, redéfinies à partir du soi.

L'hétéronomie fait place à une Autonomie naissante puis croissante, vue comme le pouvoir de diriger activement sa vie de l'intérieur, à partir de l'expérience du soi, celui-ci étant toujours plus conscient et

volontaire, reconnu de plus en plus comme la seule référence sûre pour soi-même.

Si cette capacité d'orienter son existence à partir du soi implique le développement de la conscience de soi, des possibilités de choix..., elle implique également celui de la Responsabilité et de la volonté. La Responsabilité correspond au pouvoir grandissant de l'individu de faire des choix conscients, de prendre des décisions, de s'y engager, les assumant avec les conséquences et les risques qu'ils comportent, s'éprouvant de plus en plus comme le seul à pouvoir le faire. Le choix devient un but vers lequel la volonté dirige et maintient les énergies, les fonctions et les ressources de l'être pour sa réalisation. Responsabilité et volonté sont donc étroitement liées. Ces choix peuvent être plus ou moins engageants: ils peuvent concerner un moment ou une période de l'existence, comme ils peuvent engager toute la vie.

Le soi n'est pas isolé. Il prend sa source dans un Soi beaucoup plus vaste, le Soi transpersonnel.[3]

L'individu, en relation croissante avec le soi, fait peu à peu l'expérience du Soi. La conscience de son unicité et de son identité continue de se développer tout en s'enrichissant graduellement de celle de son universalité. Il s'ouvre lentement à la «conscience unitive».

---

3 Le Soi transpersonnel ou Supérieur est le «centre d'identité et d'être profond incluant tout ce qui existe à l'intérieur de chaque personne où se fusionnent l'individualité et l'universalité». (Brown, 1984: 216).

L'individu s'éprouve alors comme un «Je-Sujet», de plus en plus autonome et responsable de lui-même, et en même temps comme étant uni fondamentalement aux autres: il s'expériencie comme un «Nous».

Jusque là, la démarche de croissance vers un «Je-Sujet» avait été ressentie par l'individu comme une démarche personnelle, valant pour lui seul. Avec cette expérience croissante du Soi transpersonnel, il prend conscience peu à peu de son appartenance et de sa solidarité avec l'humanité, de l'interdépendance de son cheminement avec celui des autres. Son engagement face au développement de son unicité et de son Autonomie se poursuit, en s'enrichissant d'une nouvelle dimension: l'engagement et la Responsabilité de «supporter, d'aider et de permettre ce déploiement naturel inscrit dans chaque personne».(Fugitt, 1984: 12) Sa Responsabilité devient sociale, humanitaire, en plus d'être personnelle.

A travers ce processus, l'Autonomie et la Responsabilité apparaissent étroitement liées entre elles, au développement de la relation au soi, et à celui de la relation aux autres.

* * *

Concept "valeur".

Dans le cadre de cette recherche, l'Autonomie et la Responsabilité sont reconnues comme des valeurs.

Au chapitre 1, des précisions avaient été apportées concernant la distinction entre "valeur" et "principe". Le principe avait alors été identifié à une règle absolue découlant d'une valeur, référant aux comportements, aux attitudes. La valeur était vue dans sa totalité, avec ses fondements, sa réalité intérieure. Je clarifierai davantage ici ce concept "valeur".

Une valeur est une préférence et/ou une référence[4] dans la conduite de la vie. Ces deux concepts adoptés par J. Grand'Maison ont été repris par C. Paquette. C'est à partir de ce dernier auteur que je les définirai.

Une valeur est une préférence (valeur/préférence) pour un individu lorsqu'elle est une aspiration vers laquelle il tend. N'étant pas intégrée en lui, elle peut apparaître dans son discours sans toutefois transparaître dans son agir. C'est pourquoi C. Paquette la qualifie de valeur partielle.

Une valeur est une référence (valeur/référence) pour un individu lorsqu'elle est intégrée en lui, assumée par lui. J. Grand'Maison décrit une valeur/référence lorsqu'il écrit:

---

4 Si une valeur est une préférence et/ou une référence, la réciproque n'est pas nécessairement vraie. Une référence pourra être un principe, une norme... Le concept "préférence" sera utilisé à plusieurs reprises dans cette recherche pour représenter un aspect des valeurs Autonomie et Responsabilité qui s'impose comme aspiration.

> «La valeur n'est pas une idée pure, un principe ou un idéal. (...) C'est une référence tout autant qu'une préférence. Une priorité à la fois individuelle et sociale. Une réalité humaine intériorisée et extériorisée. La valeur passe par l'intelligence, le coeur et les mains. (...) La valeur déclenche un mouvement vital de «tout l'homme» en situation.
> ....
> Elle a prise sur le réel et en même temps, elle ouvre sur les «possibles» de l'avenir».(Grand'Maison, 1977: 196-197)

Parce que la valeur/référence engage l'individu au niveau de son être et de son agir, au niveau de ses aspirations et de son vécu, parce qu'elle l'engage dans tout ce qu'il est, elle est appelée "valeur complète".(Paquette, 1982)

C. Paquette décrit huit critères permettant d'identifier une valeur/référence ou valeur complète. Je les reproduirai ici intégralement:

1. Elle est un choix pour l'individu.
2. L'individu a une connaissance des conséquences du choix de cette valeur.
3. Elle est observable dans les gestes quotidiens.
4. Elle donne un sens, une direction à son existence.
5. L'individu y est attaché.
6. L'individu l'affirme publiquement.
7. L'individu s'implique publiquement dans des activités qui en font la promotion.
8. Pour l'individu, il y a forte interaction entre sa vie personnelle et professionnelle.(Paquette, 1982: 31)

Je dois préciser que bien qu'elles aient été isolées pour la définition, valeur/préférence et valeur/référence, dans les faits, sont en interaction, entremêlées dans leur mouvement transformatif. Car c'est là une caractéristique essentielle des valeurs de ne pas être fixes mais en évolution.

C. Paquette, comme nous l'avons vu antérieurement, a développé un modèle selon lequel les valeurs se construisent par un processus de recherche de cohérence visant à réduire l'écart qui existe entre les aspirations et le vécu, entre l'être et l'agir, entre les valeurs/préférences et les valeurs/références. Ce processus est «intimement lié au processus de croissance personnelle».(Paquette, 1982: 48) C'est par ce même processus qu'une valeur/préférence peut devenir une valeur/référence.

G. Artaud a lui aussi une conception dynamique des valeurs. Elle peut d'ailleurs être mise en relation avec le modèle de croissance personnelle et transpersonnelle. Il parle de "processus d'élaboration des valeurs", où les valeurs de la culture, au départ acceptées telles quelles («Je-Objet»), sont au fur et à mesure du développement de l'individu («Je-Sujet»), confrontées entre elles et à son expérience intérieure, questionnées, redéfinies pour s'édifier «sur les bases nouvelles de l'expérience de son identité».(Artaud, 1978: 127) Ses valeurs lui permettent alors d'exprimer à travers son unicité tout le potentiel humain qui est en lui et de rejoindre "les valeurs de l'espèce" («Nous»). G. Artaud écrit: «C'est en me dissociant de la foule anonyme pour m'affirmer comme individu que je peux faire véritablement l'expérience de l'universalité des valeurs».(Artaud, 1978: 130)

* * *

Concept "cohérence".

Le concept "cohérence" sera défini à partir du modèle d'autodéveloppement de C. Paquette.

La cohérence aura le sens d'une adéquation entre l'être et l'agir, les aspirations et le vécu, entre les valeurs/références et les valeurs/préférences, entre ce que l'individu favorise chez lui et chez les autres, entre le style d'intervention éducative désiré et celui vécu.

Comme il existe toujours un écart plus ou moins grand entre ces aspects, la cohérence ne sera pas conçue comme point d'arrivée mais se situera à l'intérieur d'un processus de recherche continue tendant à réduire cet écart.

Cette recherche de cohérence fonde le modèle d'autodéveloppement de C. Paquette, autodéveloppement vu dans ses dimensions personnelle et sociale.

J'ajouterai que la cohérence entre l'être et l'agir est profondément influencée par l'accroissement de l'unité et de la cohérence intérieures que procure la croissance personnelle et que cette recherche de cohérence s'inscrit dans cette démarche vers la réalisation personnelle et humaine, basée sur l'interdépendance.

CHAPITRE III

La Méthodologie

La présente recherche se propose de décrire l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité dans mon cheminement personnel et professionnel. Cette étude se fera à partir du journal (personnel et professionnel).

A l'intérieur de ce chapitre, je clarifierai d'abord le concept "journal" et en situerai l'expérience à l'intérieur de mon cheminement. J'expliquerai ensuite la démarche qui sera suivie pour réaliser cette recherche, de même que l'outil élaboré pour faciliter l'analyse du sens des valeurs autonomie et responsabilité et la reconstitution de l'itinéraire de leur évolution.

3.1 Le lieu d'analyse: le journal.

3.1.1 Le concept "journal".

Pour mieux comprendre le choix du journal comme lieu d'analyse des valeurs autonomie et responsabilité, le concept "journal" sera défini. Je référerai pour le faire à ma conception et mon expérience du journal et au texte d'A. Paré: Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. L'auteur présente le journal comme un

instrument de croissance[1], dans un cheminement personnel et dans la formation des enseignants(es).

Bien que le journal puisse être un outil de communication avec autrui (par exemple dans le cas de supervision ou de thérapie...), dans ce contexte-ci, il est conçu et vécu comme outil de communication avec soi.

Le journal se présente comme une stratégie en deux temps: le premier temps correspond au processus d'écriture lui-même et le second, à la lecture, la réflexion et l'analyse qui peuvent être faites à partir du matériel produit. C'est dans son deuxième temps, que le journal sera utilisé dans cette recherche.

3.1.1.1 Un premier temps: l'écriture

Dans le journal, l'écriture n'est pas utilisée dans le but d'un produit fini, en vue d'une destination déterminée à l'avance, mais pour le processus lui-même. L'écriture ainsi libérée des règles, des structures rationnelles, suit le mouvement intérieur. Elle traduit ce qui émerge, donne forme à ce qui est à chaque instant. C'est par ce processus-même que les choses se révèlent, se clarifient, se relient, s'organisent, trouvent leur cohérence interne. «L'écriture est un processus d'émergence (...)»(Paré, 1984: 15) «(...) d'exploration, de

---

1 Progoff et M. Y. Brown appuient ce propos.

recherche qui permet d'accéder à une connaissance autre que celle qui relève de la pensée logique».(Paré, 1984: 15)

Si le journal est un lieu d'émergence, il est aussi un lieu d'analyse. Ce même processus d'écriture permet, dans un retour sur le quotidien, d'en dégager le sens, d'en saisir la motivation, les valeurs. L'écriture favorise la confrontation de ce que nous sommes et de nos gestes, de nos aspirations et de notre vécu, de nos valeurs/préférences et de nos valeurs/références. Elle permet d'explorer de nouvelles façons de faire qui soient davantage cohérentes avec soi. Dans ce sens, le journal est un instrument de recherche de cohérence ou comme l'écrit A. Paré, un instrument d'intégrité.[2]

Par le recul qu'elle permet, l'écriture aide à prendre conscience de ce qui nous habite, de certaines dimensions encore inconnues de nous-mêmes, de notre perception des choses. Elle aide à devenir plus conscient, et à diriger cette conscience sur certains aspects de notre vie. Elle favorise le contact avec le soi. L'écriture d'un journal est essentiellement un geste libre pour soi, un geste d'exploration et de connaissance de soi pour soi. Le journal est donc un outil d'autonomie (Paré, 1984).

---

2 A. Paré définit l'intégrité comme «la capacité de faire et de respecter ce que l'on sait vraiment. C'est respecter sa connaissance de soi et de la réalité, et refuser de faire quotidiennement des gestes que l'on sait inutiles ou nuisibles» (Paré, 1984: 8).

Le journal est aussi un instrument de responsabilité (Paré, 1984), parce qu'il est fondamentalement un choix personnel, soutenu et dirigé par la volonté, parce qu'il est un engagement dans cette démarche. De plus, le journal implique le choix à chaque instant «(...) de laisser émerger ce qui existe, quelle qu'en soit la nature».(Paré, 1984: 21) Enfin, le journal entraîne la prise en charge de ce qui a émergé, la responsabilité de l'assumer dans notre vie.

Outil d'autonomie et de responsabilité, le journal peut donc être défini comme une stratégie d'autodéveloppement.

3.1.1.2 Un deuxième temps: la lecture, la réflexion et l'analyse.

Jusqu'ici le journal a été considéré dans sa première phase, l'écriture. Bien que celle-ci soit utilisée pour le processus lui-même, elle donne un produit, un matériel, qui peut être utilisé dans une démarche de connaissance de soi.

Alors que l'écriture permet de saisir ce qui est présent en soi, et de nous situer dans ce présent, la lecture du journal permet de saisir notre propre histoire, et de nous situer à l'intérieur d'elle. Car il s'agit bien de notre histoire, racontée au fil de notre vie, sur le vif. A. Paré a écrit: «Le journal est essentiellement un miroir où l'on se trouve et se retrouve.»(Paré, 1984: 27) Il est en effet le miroir dans lequel nous nous sommes révélés par l'écriture et que celle-ci a rendu permanent. Il est le miroir de notre cheminement, de nos émergences, le reflet de notre monde intérieur qui s'est dévoilé peu à peu.

La lecture du journal, par la vue qu'elle donne de notre histoire, et avec le recul du temps, permet de percevoir comment se déroule notre processus de croissance, comment s'effectue en nous la prise de possession des aspects de nous-mêmes et de notre expérience. Elle permet de dégager le sens de notre vie, ses lignes directrices, de voir comme en relief ce qui est fondamental, au centre de notre vie, nos valeurs.

Une telle étude de notre propre journal favorise donc une plus grande conscience de soi, de l'orientation de notre vie, dans une perspective de prise en charge croissante de notre développement.

3.1.2 L'expérience du journal.

3.1.2.1 Le journal personnel.

Je me suis engagée dans l'écriture de mon journal personnel en juillet 82, au moment où je me mettais en route, à la recherche de mon identité, de ma sou[illegible] sens de ma vie.

Mon journal personnel est essentiellement un lieu de confidence, d'intimité avec moi-même. J'y ai appris peu à peu à tourner mes sens vers l'intérieur, pour voir, entendre, sentir ce qui s'y passait, et m'approcher lentement du soi.

Il est le lieu où ont émergé les valeurs autonomie et responsabilité, où elles ont été reconnues, nommées, où elles ne cessent de se dévoiler

sous leurs multiples facettes; où s'est engagé une recherche de cohérence par laquelle les valeurs autonomie et responsabilité se sont intégrées en moi et sont devenues petit à petit des valeurs/références; où ces deux valeurs se sont imposées à moi comme porteuses du sens de ma vie.

Il est l'histoire de ma naissance à moi-même, de ma croissance, puis de ma mise au monde.

Bien que j'écrive toujours mon journal, les extraits choisis pour illustrer l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité dans mon cheminement personnel, se situeront entre l'été 82 et l'été 86.

3.1.2.2 Le journal professionnel.

En septembre 85, j'ai intégré la démarche d'écriture dans mon cheminement professionnel. Depuis quelques mois déjà, je vivais une forte remise en question de mon intervention éducative: je sentais alors de l'incohérence entre ce que je favorisais chez moi, c'est-à-dire le développement de l'autonomie et de la responsabilité, et ce que je favorisais chez les commettants. J'étais à la recherche d'un style d'intervention visant l'actualisation de ces deux valeurs chez eux, à la recherche d'une approche qui me ressemble.

J'avais alors deux contrats d'enseignement: le premier correspondait à l'enseignement de la "Formation morale", pour la seconde année, auprès des élèves de l'élémentaire. Il comportait deux heures

d'enseignement par semaine. Le deuxième contrat était une charge de cours pour l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'agissait du cours: "Séminaire d'intégration I" donné à la session d'automne à des enseignants(es) inscrits(es) au bacc en adaptation scolaire. J'allais à la session d'hiver (janvier 86) donner "Séminaire d'intégration II" au même groupe.

Mon journal professionnel s'est donc divisé en deux volets, correspondant aux deux expériences éducatives. Après chaque cours, je faisais un retour sur le déroulement de la rencontre. Je questionnais mes sentiments de cohérence ou d'incohérence, j'analysais mes interventions, je réfléchissais sur mon rôle d'enseignante, j'explorais des possibilités d'interventions qui favorisent davantage l'autonomie et la responsabilité, et j'anticipais de nouvelles façon de faire.

Mon journal professionnel a donc été essentiellement un lieu d'analyse, de recherche de cohérence entre mon cheminement personnel et ma pratique éducative, recherche commandée et orientée par les valeurs autonomie et responsabilité.

* * *

Mon journal (personnel et professionnel) est donc le lieu d'émergence et de dévoilement des valeurs autonomie et responsabilité au long de mon cheminement. C'est en tant que miroir de mon évolution et de celle de ces deux valeurs qu'il est choisi comme lieu d'analyse.

3.2 La démarche.

La démarche que j'adopterai dans cette recherche puise dans deux modèles: la «méthode des cas» de Roger Mucchielli et l'auto-analyse de C. Paquette.

3.2.1 La «méthode des cas».

Roger Mucchielli propose, dans la «méthode des cas», un modèle de «formation au diagnostic et à la décision dans le domaine des problèmes humains» (Mucchielli, 1968: 15) à partir de l'analyse de cas concrets, authentiques. Ce point rejoint cette recherche où il y aura effectivement analyse de situations vraies, tirées du journal, dans un but qui n'est pas la décision et le diagnostic mais la compréhension de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité. Cependant, la démarche proposée dans la «méthode des cas» en est essentiellement une de groupe. Elle pourrait donc difficilement s'appliquer à cette étude qui est une démarche personnelle.

J'emprunterai donc à ce modèle, non pas une démarche, mais certains éléments importants concernant le choix et l'analyse des situations.

3.2.2 L'auto-analyse.

Dans cette recherche, je suis "l'analyste" de mon cheminement; il s'agit donc d'une auto-analyse.

C. Paquette a élaboré un modèle d'auto-analyse située dans un processus d'autodéveloppement et qui est axée «sur la prise de conscience de sa réalité et sur la prise en mains de sa destinée».(Paquette, 1982: 194)

L'auto-analyse est conçue comme une démarche continue, un processus, qui part de "l'examen du quotidien", qui mène à des prises de conscience, à des décisions, à des transformations de l'individu, de sa pratique éducative et de sa quotidienneté. Elle est une démarche intégrée à la vie, à l'individu, à son cheminement.

Le modèle d'auto-analyse de C. Paquette rejoint le sens de cette recherche qui se situe elle-même dans mon processus de croissance et d'autodéveloppement. Mon journal personnel et professionnel étant un lieu d'émergence mais aussi d'analyse, cette démarche d'auto-analyse est déjà intégrée à mon cheminement. Dans un souci de continuité et de cohérence, elle sera donc utilisée dans cette recherche. Elle le sera avec rigueur tant au niveau de la démarche qu'au niveau des outils.

Ces quelques éléments éclairant le modèle d'auto-analyse ont permis d'en justifier le choix pour cette étude. Je poursuivrai maintenant en clarifiant davantage ce processus, puis en en décrivant les étapes. Je m'appuierai sur les écrits de C. Paquette, et référerai à certains propos de R. Mucchielli.

L'auto-analyse, située comme nous l'avons vu dans un processus de croissance, permet à l'individu de mieux comprendre ses gestes, son

vécu. (Paquette, 1985) Comprendre, écrit R. Mucchielli, c'est «mettre en relation les données actuelles d'une situation, saisir leur configuration, leurs articulations, leur évolution, ...c'est trouver la signification des données par leur position dans le "champ situationnel total"». (Mucchielli, 1968: 21-22) L'auto-analyse implique donc deux opérations de la pensée: l'analyse, bien sûr, qui permet de ressortir les éléments essentiels de la situation et de les organiser, mais aussi la synthèse qui permet de saisir la signification nouvelle qui s'en dégage.

Dans cette recherche, on pourra parler d'une auto-analyse réflexive et anticipative. Elle sera réflexive, parce qu'elle implique un retour, une réflexion sur mon cheminement, pour mieux le saisir; elle sera anticipative, parce qu'elle mènera à des prises de décision concernant l'orientation de ma vie personnelle et professionnelle. Elle pourrait aussi être appelée "auto-exo-analyse",[1] étant une démarche personnelle mais intégrée à la vie.

Je soulignerai enfin que l'auto-analyse est bien sûr subjective. Mais cette subjectivité peut s'allier à une certaine rigueur. C. Paquette parle de "subjectivité disciplinée". Il explique: «C'est là reconnaître le caractère hautement subjectif de l'expérience humaine, mais c'est également reconnaître que l'analyste a besoin d'une certaine rigueur

---

1 C. Paquette donne à ce concept le sens suivant: «analyser par un retour sur soi mais en gardant le contact avec l'en-dehors, c'est-à-dire tout ce qui dans l'environnement peut être source de réactions et d'interventions.» (Paquette, 1985: 303).

pour ne pas se perdre dans les confusions, les illusions, les justifications».(Paquette, 1982: 84)

La clarté de la démarche, l'authenticité du lieu d'analyse (le journal), la rigueur (et non la rigidité) de l'outil d'analyse, assureront cette "subjectivité disciplinée".

3.2.3 Les étapes de l'auto-analyse.

Le processus d'auto-analyse réflexive et anticipative se déroule selon quatre étapes: «la collecte des faits, l'exploration des faits colligés, la lecture réflexive de ces faits et le dégagement des prises de conscience».(Paquette, 1985: 172)

Je dois préciser ici que pour faciliter l'auto-analyse dans chacune de ces étapes, un outil sera utilisé. Il s'agit d'une «grille-itinéraire», identifiée ainsi parce qu'elle est une grille ouverte, sans cloison, dont les éléments ne sont pas des points fixes, définitifs, mais des jalons situés sur des continuums qui tracent un cheminement, un processus. Ces caractéristiques sont fondamentales étant donné qu'elle sert à retracer l'évolution des deux valeurs. Cette grille-itinéraire sera décrite à la suite des étapes de l'auto-analyse.

<u>Première étape: "La collecte des faits"</u>

Cette étape correspond au choix des passages du journal personnel et professionnel qui seront analysés et qui illustreront l'évolution des

valeurs autonomie et responsabilité. La sélection de ces extraits se fera selon trois critères, dont deux sont inspirés de la «méthode des cas».

Le premier critère est lié à la confidentialité et l'intimité. Le journal étant un lieu d'intimité avec soi, les extraits seront choisis en tenant compte du niveau de dévoilement qu'ils comportent. Tout passage qui impliquerait directement d'autres personnes ne sera pas retenu.

Un deuxième critère correspond à la centration de la situation. Les extraits sélectionnés auront tous comme thème central l'autonomie et la responsabilité, à l'intérieur d'un cheminement personnel et dans une pratique éducative. Les extraits choisis dans le journal professionnel illustreront ces deux concepts à travers la relation éducative dans ma pratique auprès des adultes, et à travers la stratégie de questionnement, dans celle auprès des enfants.

A l'intérieur de ces extraits, tout passage qui s'éloignerait de la problématique de cette recherche sera retranché.

L'éclairage donné par l'extrait constitue le troisième critère. Le journal, bien sûr, n'a pas été écrit en vue de l'analyse dont il sera l'objet. Il s'agira donc de sélectionner à l'intérieur de ce matériel, les extraits qui illustrent le mieux les valeurs autonomie et responsabilité.

Ce critère concerne chaque extrait dans le sens où celui-ci devra éclairer le mieux possible un moment de l'évolution de ces deux valeurs.

Il touche également l'ensemble des extraits: ceux-ci devront être choisis de sorte que reliés entre eux, ils circonscrivent bien l'itinéraire de l'évolution des concepts "autonomie" et "responsabilité" à l'intérieur de mon cheminement. La grille-itinéraire sera facilitante à ce niveau de la recherche.

Enfin, pour respecter ce critère, un passage pourra être complété par certains écrits tirés du journal des jours suivants.

Les extraits sélectionnés auront certaines caractéristiques, dont la première est l'authenticité des situations. Bien que celle-ci soit un critère dans la «méthode des cas», elle est dans cette recherche une caractéristique, puisque les situations d'analyse sont tirées du journal. D'ailleurs, l'authenticité des extraits du journal personnel et professionnel a été vérifiée en présence de deux témoins, dont Madeleine Dwane, directrice du mémoire, et Michel Gignac, membre du comité des études avancées et de la recherche. Ce comité avait accepté l'avant-projet de recherche, en avril 86.

Sauf le retrait de certains passages pour respecter les critères décrits antérieurement et qui sera marqué par les trois points de suspension entre parenthèses, les extraits choisis seront reproduits sans aucune modification quant à leur forme, leur contenu et leur date d'écriture.

La deuxième caractéristique se situe au niveau du style. Le journal n'a pas été écrit dans le but d'être communiqué. Il a été et est

un outil d'émergence et d'exploration. L'écriture est donc à son premier jet, libre, spontanée, exploratoire. Elle n'a pas été fignolée, soumise à des règles et à une structure autre que celle du mouvement intérieur.

Enfin, une troisième caractéristique a trait aux situations. Les extraits décriront peu de faits concrets. Ils révéleront surtout les expériences intérieures comme des découvertes, des prises de conscience, des expériences de questionnement, de recherche.

Deuxième et troisième étapes "L'exploration des faits colligés et la lecture réflexive de ces faits".

Ces deux étapes correspondent à l'analyse proprement dite des extraits du journal. C. Paquette, dans ses écrits, ne donne pas d'information concernant le déroulement de ces étapes.

R. Mucchielli, dans la «méthode des cas», présente deux étapes de l'analyse. Celles-ci rejoignent la définition que j'ai donnée de l'auto-analyse. Il s'agit de la découverte des éléments essentiels et celle des relations entre ces éléments, relations par lesquelles les éléments prennent une signification nouvelle.

Ces deux étapes s'inserrent avec cohérence dans le processus d'auto-analyse, et permettent de clarifier la démarche. Je décrirai chacune d'elles en ne retenant que ce qui est pertinent pour cette recherche, compte tenu de la nature de ses intentions.

<u>La découverte des éléments essentiels</u>: Il s'agit de dégager les éléments essentiels de la situation de par leur signification. Dans ce contexte-ci, ce seront des aspects qui mettent en relief les différentes facettes des valeurs autonomie et responsabilité. Cette saisie des éléments significatifs se fera à l'aide de la grille-itinéraire.

Etant donné que le but de l'analyse est de comprendre le sens qu'ont eu les valeurs autonomie et responsabilité au long de mon cheminement personnel et professionnel, les aspects ressortis me concerneront essentiellement. Ils seront relatifs à la conscience de moi-même et de la réalité extérieure, à mes actions, à mes relations avec les gens, les commettants, le milieu...

<u>La découverte des relations entre les éléments essentiels</u>: les éléments ressortis à la première étape seront mis en relation entre eux et avec les éléments de la grille-itinéraire. Cette mise en relation permettra de mieux saisir la signification des valeurs autonomie et responsabilité à chacun des moments analysés, de reconstituer l'itinéraire de l'évolution de ces concepts, de cerner les implications du cheminement personnel sur la pratique éducative.

Je noterai que ces deux étapes ou découvertes se succédant dans la démarche, ne seront cependant plus distinctes dans la présentation de l'analyse des extraits à l'intérieur du rapport de recherche.

<u>Quatrième étape: "Dégagement des prises de conscience"</u>

Cette étape, comme le souligne C. Paquette, ne se situe pas uniquement à la suite des trois premières. En fait, des prises de conscience se font tout au long du processus.

Dans cette recherche, les prises de conscience concernant le sens des valeurs autonomie et responsabilité et leur évolution pourront être exprimées au fil de l'analyse. D'autres cependant, apparaîtront en conclusion, par exemple, celles qui découlent de l'ensemble de l'étude ou de l'expérience-même de la recherche, celles qui engagent mon avenir personnel et professionnel.

* * *

Ce processus en quatre étapes mène selon C. Paquette, à une prise de décision, puis à de nouvelles actions. Dans la présente situation, il mènera à des choix concernant l'orientation de ma vie personnelle et professionnelle.

3.3 L'outil d'analyse: la grille-itinéraire.

Dans mes propos antérieurs, j'ai annoncé qu'un outil, une grille-itinéraire, servirait d'éclairage dans l'analyse des valeurs autonomie et responsabilité. Cette grille est appelée "grille-itinéraire" d'une part parce qu'elle trace un cheminement plutôt que d'être fixe et cloisonnée, et d'autre part, parce qu'elle s'est élaborée au long de ma démarche de croissance, de ma formation à la Maîtrise. Elle s'est formée peu à peu à partir des concepts significatifs ressortis des écrits de certains auteurs(es) présentés(ées) auparavant (réf: chapitre II), qui se sont organisés au fil de mon expérience et de mon évolution. Elle représente une synthèse conceptuelle de mon cheminement personnel et professionnel.

Je présenterai cette grille-itinéraire sous forme de tableau, et en expliquerai les composantes par la suite.

Tableau: La Grille-Itinéraire.

CONTINUUM DU CHEMINEMENT PERSONNEL

Conscience de soi	«Conscience non différenciée»	«Conscience auto-réflexive»	«Conscience unitive»
Expérience de soi	«Je-Objet»	«Je-Suje.»	«Nous»
Trajectoire de l'évolution des valeurs.	"Principe" Recherche de conformité à des références extérieures.	"Valeur/préférence" Recherche de cohérence avec soi-même	"Valeur/référence" Recherche de cohérence avec soi-même, et entre l'agir pour soi et pour les autres.

CONTINUUM DU CHEMINEMENT PROFESSIONNEL

Conception du commettant	«Je-Objet»	«Je-Sujet»	«Nous»
Style d'intervention	«pour», «sur»	«sous», «par»	«avec»

Nous pouvons observer sur le tableau de la grille-itinéraire, la présence de deux continuums: le premier est celui d'un cheminement personnel, au niveau de l'être, et le second, celui d'un cheminement professionnel, au niveau d'un agir. Tous deux permettront de saisir différents moments du développement de l'autonomie et la responsabilité, pour ensuite les situer dans un itinéraire.

Entre eux se trouve la trajectoire de l'évolution des valeurs, celles-ci engageant l'être et l'agir. Si nous pouvions représenter ce tableau en trois dimensions, cette trajectoire se situerait à l'arrière-plan, comme toile de fond, étant l'évocation de la question orientant cette recherche. Elle sera explicitée à la suite des deux continuums.

3.3.1 Le Continuum du cheminement personnel.

L'autonomie et la responsabilité se développent, comme nous l'avons vu, à l'intérieur d'un processus de croissance personnelle et transpersonnelle. Celui-ci se déroule à travers trois niveaux de conscience: la «conscience non différenciée», la «conscience auto-réflexive» et la «conscience unitive».

Chacun de ces niveaux de conscience correspond à une façon de s'expériencier en tant qu'individu plus ou moins autonome et responsable. L'individu situé au premier niveau de conscience, s'éprouvera comme un «Je-Objet», hétéronome, non responsable de lui-même et de sa vie. Engagé dans un processus de découverte de soi, il cheminera dans la «conscience auto-réflexive», et s'expérienciera davantage comme un «Je-Sujet», davantage autonome et responsable de lui-même et de son existence. En s'approchant de la «conscience unitive», il se percevra petit à petit comme un «Nous» («Je-Sujet» uni fondamentalement aux autres) toujours plus autonome, dont la responsabilité personnelle est en plus une responsabilité sociale, humaine.

Etant donné que dans le cadre conceptuel, ces concepts ont déjà été définis, situés entre eux et dans le processus de croissance, il ne m'apparaît pas pertinent d'élaborer davantage ici leur dynamique. Je rappellerai cependant que sur le continuum du processus de croissance, l'expérience de soi en tant que «Je-Objet» perd de l'ampleur au fur et à mesure que l'individu devient «Je-Sujet» dans de plus en plus de secteurs de sa vie. Par contre, l'expérience de soi comme «Je-Sujet»

ne diminue pas avec l'expérience croissante du «Nous», mais augmente avec elle, le «Nous» englobant le «Je-Sujet».

3.3.2 Le Continuum du cheminement professionnel.

L'analyse du cheminement professionnel m'amènera à saisir l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité à travers mon intervention éducative. Deux aspects sont directement touchés: la conception du commettant et le style d'intervention.

Les différentes conceptions du commettant sont les mêmes que les façons de s'expériencier en tant qu'individu. Le commettant est vu comme un «Je-Objet» à former, à prendre en charge, ou comme un «Je-Sujet», capable d'autonomie et de responsabilité, ayant en lui les ressources nécessaires à son apprentissage, ou encore comme un «Nous», «Je-Sujet» uni à l'intervenant et aux autres commettants, qui se développent en interdépendance, qui apprennent ensemble.

Chacune des conceptions du commettant détermine un style d'intervention différent. Je m'inspirerai de cinq des six styles d'intervention présentés par C. Paquette (1985), lesquels illustrent bien ces trois conceptions, du point de vue de l'autonomie et la responsabilité. Il s'agit des interventions «pour» et «sur», «par» et «sous», et de l'intervention «avec».

Les conceptions du commettant et les styles d'intervention qui en découlent sont également situés sur un continuum considérant qu'ils ne

sont pas statiques et fermés, mais qu'ils évoluent au fil du cheminement personnel de l'intervenant, avec le développement de la conscience de lui-même et des autres, de son autonomie et de sa responsabilité.

Interventions «pour» et «sur»: L'intervenant qui s'expériencie davantage comme un «Je-Objet» considère aussi le commettant comme un «Je-Objet». Il ne reconnaît pas celui-ci comme un individu capable de choix, d'autonomie et de responsabilité. L'intervenant prend alors en charge le commettant et son processus d'apprentissage. Il en détermine le contenu, la démarche, l'ensemble des activités. Il agit «pour» le commettant.

L'intervenant travaille aussi «sur» lui, c'est-à-dire qu'il cherche à le façonner selon des normes jugées acceptables par le milieu, selon des objectifs préétablis.

Dans les deux cas, le commettant n'est qu'un exécutant. Le processus d'apprentissage part de l'intervenant (de ses objectifs, intérêts, croyances...), est mené, assumé par lui. Le commettant est l'«objet» du processus d'enseignement.

L'intervention peut alors se définir comme un acte inconscient, reproduction conforme de modèles antérieurs non questionnés («Je-Objet»), et dont le but est la conformité du commettant («Je-Objet»).

<u>Interventions «par» et «sous»</u>: Avec son expérience croissante de lui-même comme «Je-Sujet», l'intervenant en vient à percevoir le commettant comme étant lui aussi un «Je-Sujet». Il fait davantage confiance aux ressources intérieures du commettant, et à sa capacité d'autonomie et de responsabilité. Il permet donc de plus en plus que le processus d'apprentissage parte du commettant et qu'il soit pris en charge par ce même commettant. L'intervenant tend à se retirer du processus.

Il peut agir «par» le commettant, en lui retournant ses demandes de façon à ce qu'il trouve lui-même sa solution.

L'intervenant peut aussi intervenir «sous» le commettant, sous sa direction, s'engageant à répondre aux demandes de ce dernier.

Que l'intervention soit «par» ou «sous», la communication est encore unidirectionnelle, mais elle part maintenant du commettant, responsable de son processus d'apprentissage.

L'intervention devient un acte davantage conscient et réfléchi, volontaire, dégagé des modèles («Je-Sujet»); le but n'est plus en terme de conformité du commettant aux objectifs du milieu et de l'intervenant, mais en terme d'actualisation du potentiel du commettant.

<u>Intervention «avec»</u>: L'intervention peut devenir interractionnelle et interrelationnelle lorsque l'intervenant s'expériencie peu à peu comme

un «Nous». Les commettants sont alors perçus comme faisant partie de ce «Nous».

Dans ce style d'intervention, l'intervenant n'est plus au service des commettants, mais «avec» eux. Ensemble, ils forment un réseau de communication dont se nourrissent la démarche d'apprentissage de chacun et la démarche du groupe. Nous pouvons parler ici d'une pédagogie communautaire.

3.3.3 La trajectoire de l'évolution des valeurs.

Les valeurs ont été définies comme évoluant au fil du processus de croissance. L'individu qui s'éprouve comme un «Je-Objet» a pour références les normes de la famille, du milieu. Ces règles extérieures à lui-même sont acceptées telles quelles, comme absolues. Elles sont des principes auxquels il se conforme.

Cet individu, dans ses interventions auprès des commettants, leur transmet à son tour un cadre de références tout fait, et favorise le conformisme.

Quand cet individu s'expériencie davantage comme «Je-Sujet», il élabore lentement ses propres valeurs. Les références et préférences véhiculées par le milieu sont questionnées. L'individu découvre peu à peu avec la connaissance de lui-même, ses propres aspirations, c'est-à-dire ses valeurs/préférences. Il construit peu à peu ses valeurs/références par un processus de recherche de cohérence entre

ses références adoptées inconsciemment et ses valeurs/préférences, entre son être et son agir. Sa recherche de conformité à un modèle extérieur fait place à une recherche de cohérence avec lui-même.

Cet individu dans ses interventions éducatives, permet de plus en plus au commettant conçu davantage comme «Je-Sujet», de découvrir et de construire lui-même ses propres valeurs comme ses propres connaissances, à partir de ses expériences, de la découverte de lui-même.

De plus en plus conscient de son individualité et de son identité, l'individu fait l'expérience petit à petit de son universalité. Certaines valeurs/préférences fondamentales et universelles deviennent des valeurs/références, l'engageant socialement dans une démarche d'actualisation de ces valeurs chez lui en même temps que chez les autres, chez les commettants, tous conçus comme faisant partie d'un même «Nous».

Il continue sa recherche de cohérence avec lui-même, tout en recherchant la cohérence entre sa participation à son développement personnel et sa participation au développement social et humain.

* * *

Il m'apparaît important de noter qu'un rapprochement peut être fait entre la grille-itinéraire et la typologie de trois des paradigmes socio-culturels et éducationnels de Y. Bertrand et P. Valois. Les paradigmes retenus sont les paradigmes industriel, existentiel et de la symbiosynergie et les paradigmes éducationnels correspondants.

D'une part, chaque façon de s'expériencier peut être mise en relation avec la conception de la personne et de ses rapports avec les autres, de chacun des trois paradigmes socio-culturels. Dans une société industrielle, la conception mécanomorphique permet l'expérience de soi comme «Je-Objet». Dans la société centrée sur la personne (paradigme existentiel), la conception de l'individu en croissance, libre, autonome et responsable, favorise l'expérience de soi comme «Je-Sujet». Enfin, dans une communauté où règne le paradigme de la symbiosynergie, la conception de l'homme comme holon (un être total, unique, membre d'une totalité plus vaste) invite à l'expérience de soi comme «Nous».

D'autre part, les différents styles d'intervention éducative décrits dans la grille-itinéraire et qui découlent de la conception de soi et du commettant, peuvent s'inserrer dans l'approche de chacun des paradigmes éducationnels. Ces derniers sont étroitement liés aux paradigmes socio-culturels. Les interventions «sur» et «pour» entrent dans une approche mécaniste (paradigme rationnel), les interventions «par» et «sous» émanent d'une approche organique (paradigme humaniste) et l'intervention «avec» se situe davantage dans une approche de la pédagogie sociale (paradigme inventif).

Nous pouvons donc considérer la typologie de ces trois paradigmes, en la décloisonnant, comme un itinéraire, celui du processus de croissance d'une collectivité, d'une société, dans lequel nous pourrions situer les cheminements personnels.

CHAPITRE IV

L'Analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité" à travers le journal personnel.

Dans ce chapitre, sera illustrée l'évolution des valeurs "autonomie" et "responsabilité" dans mon cheminement personnel. Pour ce faire, je reproduirai les extraits (ou groupes d'extraits) choisis à l'intérieur de mon journal personnel, lesquels décrivent neuf moments importants de mon expérience de l'autonomie et de la responsabilité. Ces moments sont situés tout au long de ma dernière tranche de vie, laquelle débute avec mon engagement dans un processus de croissance (été 82). Chacun de ces extraits (ou groupes d'extraits) sera suivi d'une analyse éclairée par la grille-itinéraire.

* * *

25 août 82

Bientôt, ce sera le retour au travail... je crains la course contre la montre... pour gagner du temps, pour en faire plus... et finalement pour vivre moins. Comment m'organiser pour que ce ne soit pas cela? Je suis consciente que c'est une question d'attitude. Changer mon attitude face au temps, ce serait me changer complètement, je crois. Le temps a pris pour moi une dimension restreignante, étouffante, sans cesse limitée. Je m'essouffle... je vis dans ce que je ferai après ceci... et je ne vis pas ce que je fais présentement. Je me sens propulsée dans un système d'engrenage et je ne semble pas posséder le moyen de l'arrêter. Vivre pour moi et non pour les résultats de ce que je fais. J'ai peut-être trop d'intérêts... la vie me surstimule... je crée en pensée, désire réaliser ces idées... suis frustrée de manquer de temps... Arrêter mon intellect... sentir et cesser de penser quand je veux... je serais bien.

ANALYSE

Cet extrait traduit bien une facette de mon expérience de moi-même comme «Je-Objet» où je suis au service de mes objectifs personnels et professionnels, de mes réussites, de mes activités, de mes pensées. Je ne me perçois aucun pouvoir sur ces aspects de ma vie; le temps est alors conçu comme cadre, comme mesure: c'est lui qui délimite mes périodes d'activités, qui en détermine la fin, qui me presse, qui m'oblige à renoncer à des réalisations. Je m'éprouve comme victime du temps, parce que je fais porter sur lui la responsabilité de me limiter dans ma servitude face aux aspects nommés antérieurement. Je suis donc bousculée par mes pensées, mes objectifs..., arrêtée, freinée par le temps: je subis et me soumets.

Il y a de plus, dans cet extrait, une image du temps lié à la productivité: le temps bien rempli, à "faire" plutôt qu'à "vivre" («(...) pour gagner du temps, pour en faire plus... et finalement pour vivre moins»). Cette image encore inconsciente, fait partie des références reçues et non questionnées.

Je suis donc à ce moment, peu consciente de mon pouvoir sur ma vie, sur le temps, sur les événements, sur ce qui émerge en moi (pensées, idées,...), peu consciente de mon pouvoir de changer des choses («(...) et je ne semble pas posséder le moyen de l'arrêter»). D'ailleurs, mes désirs sont formulés dans ce passage, comme s'il s'agissait d'un rêve impossible, indépendant de moi. Ils ne sont pas exprimés comme une aspiration vers laquelle me diriger activement, un but à atteindre.

Ces aspects qui ressortent sont caractéristiques d'une faible conscience de soi, d'une «conscience non différenciée».

* * *

23 mai 83.

(...) Les pensées se bousculent... les "je devrais", "il faut" se battent entre eux... Je suis un champ de bataille.

....

(lettre à moi-même)

Ecoute, petit moi. J'ai à te parler.

....

Prends ta place (...), ne me laisse plus empiéter sur ton espace vital... J'essaie de te respecter dans tes dimensions et ton expression. Pardonne-moi si je te piétine parfois et dis-le-moi. J'oublie. N'écoute plus mes ordres, mes règlements sans fondement... Déjoue-les et moque-toi de moi (...).

N'accepte plus que je t'utilise comme je le ferais d'un objet, d'un outil, sans t'écouter, sans respecter tes limites, tes besoins... sans en tenir compte, mes oeillières ne me permettant que de voir le but poursuivi ou le résultat escompté.

ANALYSE

Les propos de la première partie de l'extrait rejoignent ceux du 25 août 82, et traduisent mon senti en tant que «Je-Objet». C'est dans la seconde partie que nous pouvons saisir l'évolution qu'il y a eu.

Cette "lettre à moi-même" est en fait un message de ma dimension rationnelle à laquelle je m'identifie pour m'adresser à mon "petit moi",

mon «Je»[1] encore naissant. Ma dimension rationnelle est celle qui a dominé, qui s'est chargée (ou plutôt que j'ai chargée) de me faire respecter les principes, les règles du milieu, adoptés inconsciemment. Elle est donc une dimension fortement teintée par ma culture et mon éducation. Mon «Je» est celui qui s'est fait peu connaître, qui est demeuré dans l'ombre, qui s'est soumis. («Je-Objet»).

Dans ce passage, la dimension rationnelle ne domine plus, mais prend position pour le développement de mon «Je», pour son autonomie: elle l'invite, lui encore timide et hésitant, à se manifester et à s'imposer davantage dans ses besoins et ses limites, à cesser de se soumettre et d'être «Objet», à s'affirmer comme «Sujet». Il s'agit donc en quelque sorte d'une expérience de réconciliation: réconciliation de la dimension rationnelle avec le «Je» pour collaborer à son développement vers un «Je-Sujet».

Cet extrait illustre un niveau de conscience de soi un peu plus élevé que le précédent: la conscience naissante que mes pensées émergent de moi et la conscience de mon «Je» qui a droit de parole.

Cette expérience bien que située à un niveau de «conscience non

---

1 J'utiliserai le terme «Je» dans le sens donné par G. Garneau et M. Larivey: «(...) il s'agit du centre de l'expérience subjective de la personne. Il s'agit de la partie de l'existence d'un individu que ce dernier pourrait symboliser en disant «Je». (Garneau, Larivey, 1979: 6).

différenciée», laisse pressentir l'ouverture à un niveau de «conscience auto-réflexive».

* * *

4 juillet 84

Tout ce que je ressens, ce qui me bouleverse, me préoccupe tourne autour de "l'indépendance". (...) Je suis débranchée de tout ce qui me liait, me "poignait", me rattachait à la sécurité. Je ne veux plus d'obligation. Je veux vivre libre, selon mes besoins. J'ai tant agi par obligation, par principe, pour des raisons purement intellectuelles, que maintenant, en n'écoutant que mes besoins, je n'entends plus rien. Je ne sais plus ce que sont mes goûts, mes intérêts...

ANALYSE

Mes propos, dans cet extrait, sont ceux de mon «Je» qui s'est renforcé, qui veut s'affirmer comme «Sujet» dans un aspect de ma vie: celui de mon système de références.

Mon expérience est d'abord celle d'un détachement: la rupture d'avec les règles et principes extérieurs adoptés inconsciemment et imposés par ma dimension rationnelle.[2] Dans ce détachement, je suis consciente que mes références se trouvent quelque part à l'intérieur de moi-même, au niveau de mes besoins, intérêts..., mais je suis encore peu consciente d'eux, de mes ressources.

---

2 Ceci amène une libération de ma dimension rationnelle du rôle d'agent d'adoption, de transmission ou d'imposition des références du milieu. Cette libération lui permet de devenir plus personnelle et de collaborer au développement de mon «Je» (»Je-Sujet»).

Cette expérience est aussi celle d'une prise de position de mon «Je» face à ma vie: «Je veux vivre libre, selon mes besoins». Je perçois dans cette affirmation, l'émergence d'une aspiration profonde, d'une valeur/préférence,[3] qui porte ici le nom d'indépendance. Elle sera nommée autonomie et reconnue comme valeur plus tard dans mon cheminement.

Ce qui est relaté dans cet extrait est donc une expérience multidimensionnelle d'autonomie: elle est une expérience d'autonomie, dans la rupture d'avec les références extérieures, dans la recherche de références intérieures, dans l'émergence d'une valeur. Elle est la reconnaissance expérientielle et la prise de signification conceptuelle de l'autonomie. Elle est l'émergence de l'autonomie comme valeur/préférence, comme première valeur.

Je noterai ici que cette expérience implique qu'il y a eu choix et responsabilité, mais le processus n'est pas encore conscient. Il sera décrit comme expérience dans un extrait ultérieur.

Je situerai cette expérience d'autonomie à l'ouverture de la «conscience auto-réflexive».

* * *

3 J'identifie ici l'autonomie comme une valeur/préférence plutôt qu'une valeur/référence, parce qu'elle ne répond pas aux critères 3-6-7-8 qui caractérisent une valeur/référence ou valeur complète (réf: chapitre II, volet II, p. 34).

2 septembre 84

Pendant des années, j'ai été dans la foule à ne rien voir, à ne respirer que l'air expiré par les autres, à ne sentir la chaleur, la lumière que d'un mince filet de rayon de soleil.

Cet été, sans canne et sans boussole, je suis partie. Je me suis fait un chemin, sans bousculer, mais sans m'arrêter. Sortie de la foule.. Il y a moins de personnes autour de moi. Ce n'est rien. Mon guide et ma sécurité sont maintenant en moi, dans mon intérieur. J'avance à grands pas... c'est mon rythme. Je ne m'essouffle pas, je me suis... je suis en moi. Je regarde devant, je n'attends personne, je ne retarde personne. Je vais mon chemin à grande vitesse (...).

ANALYSE

L'image en mouvement de cet extrait illustre mon passage de «Je-Objet» à «Je-Sujet».

Elle présente d'abord mon expérience comme «Je-Objet» non différencié des autres, anonyme et fondu dans la foule («conscience non différenciée»).

Le détachement de la foule a été exprimé dans l'extrait du 4 juillet 84, par la rupture d'avec les règles, principes extérieurs, qui me rendaient conforme à elle, indissociée d'elle. Détachement pour m'affirmer comme «Sujet», pour «vivre libre, selon mes besoins». La mise en route de cet extrait-ci constitue donc le signe d'un passage à l'action: je me mets en route pour suivre ma propre voie, mon guide intérieur, pour actualiser ma valeur/préférence autonomie.

Dans ce sens, cette mise en route correspond à une prise de possession d'une dimension de mon existence en tant que «Je-Sujet»: mon système de références.

Elle implique un engagement face à moi-même dans cet aspect de ma vie, une plus grande possibilité de choix, donc une responsabilité plus grande. Comme je le soulignais antérieurement, l'expérience de ma responsabilité n'est pas encore consciente. Plus tard dans mon cheminement, elle se détachera comme expérience distincte, prendra son sens et sera nommée.

L'expérience de cet extrait révèle un début de conscience de mon individualité (détachement de la foule, cheminement seule, séparée des autres...). Elle manifeste aussi la conscience croissante de mon guide intérieur, de mon pouvoir sur ma vie. La mise en route peut symboliser mon engagement dans un processus de croissance, vers une plus grande autonomie, c'est-à-dire mon cheminement dans une «conscience auto-réflexive».

Je dois souligner que dans cet extrait et dans quelques autres, je parle de mon lieu de référence comme étant quelque part à l'intérieur de moi. Ca n'est que plus tard dans mon cheminement, avec le développement de ma conscience et l'expérience croissante du soi, qu'il sera identifié comme étant mon être (le soi), et situé en mon centre.

* * *

13 janvier 85

....

Je vis dans la poussière d'or. Moi, ma famille, mes amis, (...), chaque situation de ma vie a été dorée avec soin. Pourquoi? besoin d'idéaliser, de croire en sa perfection, (...). Protection contre mes désillusions, contre les regards des autres qui pourraient me refléter l'image de mon imperfection, de mes faiblesses.

Je gratte petit à petit et je commence à voir: mes relations, mes amis ... moi. Vivre dans l'or, c'est beau, mais ça coûte cher: le prix de moi-même, ce que je suis, mon espace, ce que je sens. Car pour garder une relation dorée, je "dois" être "le fun", avoir le goût de parler, (...), être en harmonie même si on me fait mal, (...), même si je me sens agressive. Le prix est beaucoup trop élevé. Je frotte et je frotte. A mesure qu'apparaissent les choses, les personnes, je me sens de plus en plus devenir ordinaire, de plus en plus sur terre, et je peux maintenant me permettre de gaffer, de ne pas savoir, de me tromper ... de ne pas être parfaite. C'est mieux ainsi.

•

ANALYSE

Cet extrait rapporte mon expérience de détachement face à l'image. Une image qui s'est formée au fil de ma vie à partir des attentes que je percevais chez les autres, de ce que je croyais valorisé, à partir des modèles liés à certains rôles comme l'enfant, l'élève, l'étudiante, l'amie modèle, l'adulte achevé... Il s'agit d'une image "dorée", c'est-à-dire une image de la perfection en terme de conformité à ces modèles.

Cette rupture d'avec l'image est la manifestation d'une conscience plus grande de ce que je suis et de la vie. Elle est aussi un geste d'accueil envers moi-même, telle que je suis, un geste d'acceptation de soi. C'est cette acceptation de moi-même qui me permet, comme nous le voyons dans l'extrait, de prendre position pour moi, en tant que «Je-Sujet», en choisissant l'affirmation de tout ce que je suis plutôt qu'une affirmation sélective impliquant la négation de certaines dimensions qui n'entrent pas dans l'image idéale (agressivité...).

En rompant avec les références extérieures (principes...), je mettais fin à ma recherche de conformité avec la "foule". Dans cette expérience-ci, je mets fin à ma recherche de conformité à une image,

"Image pour les autres", et pour moi par ricochet, cherchant chez les autres le reflet de ce que je suis («Protection contre les regards des autres qui pourraient me refléter l'image de mon imperfection, de mes faiblesses.»).

Cette rupture signifie donc ma capacité de me regarder de l'intérieur (conscience), de me connaître par l'expérience directe. Elle est donc la manifestation d'une plus grande autonomie au niveau de l'image de soi et de l'identité de soi.[4]

Elle signifie aussi, et ceci se dégage à plusieurs moments de l'extrait, un désir de cohérence avec moi-même, d'authenticité. La recherche de cohérence est caractéristique d'une recherche d'autonomie, caractéristique du passage d'une valeur/préférence vers une valeur/référence.

Cette expérience est donc celle de la prise de possession comme «Je-Sujet» des dimensions image et identité de soi. Elle est un moment de mon cheminement dans la «conscience auto-réflexive».

* * *

> **10 mars 85**
> *Tout cela parce que j'ai vu, vision prémonitoire, devant moi ma vie et que j'ai senti que seule moi y avais du pouvoir,*

---

4 L'image de soi et l'identité de soi sont deux aspects de la structure "Soi personnel" du Concept de Soi. (L'Ecuyer, 1978: 81).

que ce serait moi qui choisirais tout ce qui la constituerait. Ce fut la panique. Il me semblait que c'était trop vaste, trop long... Je me suis sentie perdue. Et j'ai désiré à nouveau devenir petite, prise en charge... (...). Depuis hier, je m'en sors lentement (...), je me renforce. Je désire maintenant assumer toute ma vie, tous mes désirs et mes besoins, y répondre.

12 avril 85

....

Je n'ai plus de cordon ombilical: je peux maintenant devenir qui je veux, comme je veux. Je ne suis plus nourrie par personne, donc personne n'a maintenant le pouvoir de colorer, orienter, former ma vie. Moi seule ai ce pouvoir. Je le chéris, le savoure.

....

Il est grand ce moment. Je me suis, en quelque sorte mise au monde! Je me sens une liberté à l'intérieur! Je me sens seule avec moi (...).

Je sens, devant moi, mille possibles... Je sens que j'ai ma place et que je ferai mon chemin. Il me semble que c'est clair en moi et autour de moi. JE SUIS LIBRE.

14 avril 85

(...) Je suis à la fin d'un premier chapitre (de ma vie), et les pages qui suivent sont encore blanches. (...), j'ai appris qu'elles m'appartiennent, que le reste de l'histoire ne dépend plus que de moi. Maintenant, je peux composer...

ANALYSE

L'expérience de cette tranche de vie est celle de la prise en charge de moi-même et de mon existence.

Je prends d'abord conscience profondément de la responsabilité entière de ma vie. Je me retrouve devant un choix à faire: assumer cette responsabilité et grandir ou la nier et régresser. Cette expérience de choix qui se vit, dans cet extrait, consciemment, est essentiellement une expérience de responsabilité et de volonté. La décision est prise: «Je désire assumer toute ma vie, tous mes désirs et mes besoins, y répondre...» Je saisis dans cette affirmation, l'émergence

de la responsabilité personnelle comme aspiration, comme valeur/préférence. La responsabilité de ma vie implique ici le choix de tout ce qui la constitue, la satisfaction de mes besoins, me considérant comme seule à pouvoir le faire.

Ma mise au monde est un mouvement vers l'actualisation de cette valeur/préférence. Elle correspond à ma libération de la dépendance, à mon affirmation en tant que «Je» responsable de ma vie, davantage «Sujet».

La coupure du cordon ombilical symbolise la prise en charge par moi-même de ce «Je» plus grand, et le détachement d'avec ce sur qui ou sur quoi j'en faisais porter la responsabilité.

Cette prise en charge de moi-même et de ma vie ouvre sur une liberté et une possibilité d'autonomie plus grandes, sur un pouvoir accru. Jusqu'ici, j'avais délaissé les références extérieures (principes... images...), et j'avais pris possession de mon système de références, pour devenir davantage autonome, l'auteure de mes actions. Avec cette expérience-ci, je deviens auteure de ma vie, de mon processus de développement. Je peux désormais créer ma vie, puisqu'elle m'appartient. Je peux devenir qui je suis puisque je m'appartiens. Avec la conscience et l'expérience de ma responsabilité, le sens et l'expérience de mon autonomie s'enrichissent et s'approfondissent. Nous pouvons voir dans cette expérience, se rejoindre l'autonomie et la responsabilité. Elles seront désormais associées dans ma démarche de croissance.

Cette expérience plus profonde d'autonomie et de responsabilité se situe au niveau de la «conscience auto-réflexive». Elle est la manifestation d'une conscience plus claire de moi-même, de mes choix, de mon pouvoir sur ma vie, de mon individualité («Je me sens seule avec moi»). Elle est source de liberté.

* * *

12 juillet 85

....

A mesure que je me détache, en moi, il y a intégration, unité. Comme si ma dépendance par rapport aux autres me tenait morcellée... Comme si chaque cordon retenait une partie de moi à une personne... me désintégrant. Je comprends maintenant l'impression d'être éparpillée, d'être tiraillée.

ANALYSE

Ce court passage illustre bien mon processus de croissance constitué d'une suite de détachements, de ruptures des liens de dépendance pour prendre possession des dimensions de moi-même et de mon existence. Chaque aspect libéré et conquis s'intègre alors au «Je», l'agrandissant et le renforçant, accroissant l'unité intérieure.

* * *

6 septembre 85

....

Et pourtant, en fin de semaine, j'avais l'impression d'être détachée... Coupure du bébé araignée (plante) d'après sa mère pour prendre racine lui-même en terre. L'image me plait, je me sens ainsi. Rupture du cordon ombilical; désormais, j'aurai à me nourrir moi-même. Petit à petit, je fais moi-même mes racines. Petit à petit, elles prennent

contact avec le sol. Désormais, je me nourrirai moi-même. Je puiserai l'énergie et la ferai circuler dans tout mon corps. Je suis forte. (...), un peu plus seule qu'avant. L'avenir est incertain, inconnu... je me sens un peu insécure et en même temps, confiante. La vie m'apprend peu à peu la sagesse de mon être, de mon corps, de ma raison, de mon coeur. Je porte mon guide en moi, pourvu que je ne m'éloigne pas de moi!

22 septembre 85

(...) Etre enracinée en profondeur, sentir le sol, s'y nourrir. Ne plus être transportée par le moindre vent, d'un champ à l'autre comme la graine de pissenlit, trop légère... Peut-être que lorsque je serai enracinée, je pourrai encore mieux croître... m'épanouir (...).

ANALYSE

Ce passage de mon journal illustre encore un détachement, une rupture, mais cette fois, pour m'enraciner.

Je romps un cordon ombilical qui me nourrit de l'extérieur, dont je dépends: à la place, je fais mes propres racines par lesquelles j'irai puiser moi-même l'énergie, ce qui correspond à un geste d'autonomie et de responsabilité, à un geste de «Je-Sujet».

Ces racines me permettent aussi de m'enraciner. Je définirai l'expérience d'enracinement à partir de cet extrait du 7 février 86.

7 février 86

....

Je me sens sans racine, décrochée, flottante, insécure. (...). Je n'arrive pas à me prendre en mains... Je me sens en dehors de mon centre (...).

(...) J'ai l'impression de ne plus être au coeur de moi... d'être décalée dans l'espace... je ne suis plus vis-à-vis moi, le canal qui relie mon être et moi est rompu... La communication ne se fait plus aussi bien.

L'expérience d'enracinement serait donc pour moi l'expérience de me situer dans mon centre, de me centrer, d'être alignée avec le soi. Dans le présent extrait cependant, il s'agit d'une expérience encore naissante d'enracinement («(...) je fais moi-même mes racines»). Mes racines iront donc rejoindre le sol, ma source, pour y puiser mon énergie personnelle. Le processus d'enracinement permettra de tendre vers la permanence de cette expérience, malgré les événements, de «Ne plus être transportée par le moindre vent (...).»

Le passage du 22 septembre 85 exprime une autre dimension de l'enracinement. «Etre enracinée en profondeur, sentir le sol, s'y nourrir.» La formulation de cette aspiration nous permet d'entrevoir l'expérience de mon universalité. M'enraciner dans le sol, correspondrait à me situer dans le monde, le sol étant le symbole de l'union fondamentale aux autres. Me nourrir du sol signifierait: puiser l'énergie universelle.

* * *

10 mai 86

....

Je ne suis plus seule... je suis dans le monde avec des valeurs à tenir compte, des actes à défendre devant eux. (...)

Je sens de plus en plus la portée de mes actes sur l'entourage... Je ne suis plus la seule concernée. Comme si avant, si centrée que j'étais sur moi, je ne voyais les conséquences de mes gestes, de mes choix que sur moi, ou sur la personne près de moi. Je n'en voyais pas l'irradiation. C'est comme si je percevais tout à coup le réseau que nous formons tous ensemble et l'influence que j'ai par le fait même sur tout le réseau, sur les autres. C'est comme si maintenant, mes gestes, mes paroles portaient plus loin que sur les personnes avec qui je suis directement en relation, qui sont directement concernées.

(...) Je fais partie de l'histoire. Je sens face à ces découvertes une responsabilité très grande. Je me sens à la hauteur. Ce qui est difficile à vivre, c'est le sentiment que mon autonomie est menacée... que je ne puis plus partir que de moi... Que ce "moi" doit tenir compte aussi des autres, et ces autres sont de plus en plus dans un grand rayon, en terme de temps et d'espace.

(...)

C'est ça. Depuis longtemps, je me porte en mon sein, Je en formation, en croissance. Protégé, nourri, il a été le centre de ma vie. Vient le jour où il devra quitter cet abri, sortir à la lumière du jour, faire face à la vie,... il devra venir au monde... pour vivre dans ce monde. C'est cet accouchement que je sens prochain.

(...)

Je prend conscience tout à coup de ce qui a été, il y a quelques années, avant la maîtrise. Je lisais très peu, communiquais peu (...). Je craignais être influencée par les opinions, les idées... je craignais que cela m'éloigne de mon originalité, de ma créativité. Je voulais tout inventer. Avec la maîtrise, je me suis mise à lire, à consulter, à voir ce qui a existé et existe, à communiquer. Je digérais et m'en nourrissais pour de nouvelles idées, ... Je m'y appuyais pour aller plus loin... pour ma croissance. Maintenant, j'ai le goût à mon tour de bâtir des marches, qui resteront et qui serviront à d'autres pour continuer l'escalier, pour aller plus haut.

(...) C'est la place de mon autonomie que je ne retrouve plus très bien... (...).

(...)

Mon sentiment d'appartenir à une histoire m'amène à me situer dans la mienne. C'est comme si tout à coup, je sentais les racines qui m'ont nourrie et me nourrissent encore... Je viens de... et je vais vers...

ANALYSE

Ce passage traduit une prise de conscience de ma situation dans le monde, de mon appartenance à un "réseau" social et historique.

Cette conscience du réseau amène d'abord un élargissement de ma responsabilité. Celle-ci avait été vécue jusqu'ici en termes de prise en charge de moi-même et de mon existence (responsabilité personnelle), et face aux personnes avec qui j'étais en relation directe (nous verrons

cet aspect au chapitre V, dans mon cheminement professionnel). Elle s'agrandit maintenant d'une dimension sociale et historique: la responsabilité de mes actions et de leurs conséquences sur tout le réseau.

Cette prise de conscience de mon appartenance au monde entraîne ensuite un désir d'engagement, de participation au projet social.

Je ne me perçois donc plus comme un «Je» séparé, isolé des autres. Le passage suivant: «(...) que je ne puis plus partir que de moi... Que ce "moi" doit tenir compte aussi des autres, (...)» traduit un début d'expérience de moi-même en tant que «Nous». Cette expérience semble menaçante pour moi en tant que «Je-Sujet»: elle est une menace pour mon autonomie, pour mon intégrité. Dans mon intégration au «Nous», je devrai être un «Je» fort, responsable de mon identité et de mon individualité.

L'expérience naissante d'enracinement personnel décrite dans l'extrait du 12 juillet 85, s'est approfondie. En m'enracinant davantage dans le sol, je rejoins le sol et du bout de mes racines individuelles, je touche mes racines historiques et sociales, celles qui «m'ont nourrie et me nourrissent encore». Je découvre le réseau et m'y intègre. Mon désir d'engagement social correspond alors à celui d'enrichir le réseau, à partir de ma source, le sol.

Tout se passe donc comme si je m'étais détachée des autres au niveau des liens de dépendance, des cordons ombilicaux (prise de conscience de mon identité et de mon individualité) pour retrouver ces

autres au niveau fondamental, au niveau des racines (prise de conscience de mon universalité).

Cette expérience exprime mon intégration dans le monde, ma réconciliation avec le monde. Elle révèle une conscience naissante de mon universalité et constitue un pas de plus vers la «conscience unitive».

Cette prise de conscience mènera cette fois encore, à un accouchement prochain; je suppose qu'il sera la libération de moi-même en tant que «Je» social, situé, engagé, éprouvé aussi comme un «Nous».

CHAPITRE V

L'Analyse des concepts "autonomie" et "responsabilité" à travers le journal professionnel.

Dans ce chapitre sera mise en lumière l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité dans mon cheminement professionnel. Un premier volet permettra de saisir cette évolution dans ma relation éducative avec les étudiants adultes. Cinq extraits (et groupes d'extraits) tirés de mon journal professionnel seront reproduits et analysés. Un deuxième volet montrera l'évolution des concepts "autonomie" et "responsabilité" dans mon intervention éducative auprès des élèves à l'intérieur d'une stratégie: le questionnement. Je présenterai et analyserai trois extraits (et groupes d'extraits) choisis à l'intérieur du journal professionnel.

Ces moments de cheminement se situent au long de l'année scolaire 85-86, laquelle correspond à une période de recherche intense au niveau de ma pratique éducative, avec pour outil, le journal professionnel. Le début de cette période coïncide avec celui de mon expérience d'enracinement relatée dans le chapitre précédent.

<u>Volet I</u>: Une pratique éducative auprès des adultes.

29 novembre 85

Je comprends mieux maintenant comment je vis mes relations éducatives.

Chaque étudiant-enfant est un jardin. En tant qu'éducatrice, je distribue des graines. J'ai besoin de savoir ce

qu'ils en font: s'ils les sèment, les mettent en attente ou les jettent. Je voudrais pouvoir, et je crois que j'essaie, les mettre moi-même en leur terre, les faire germer moi-même, les arroser et les éclairer... si leurs graines germent, alors mes graines avaient de la valeur... et moi aussi. J'aimerais pouvoir voir leur intérieur transparent pour mesurer ce que "j'y sème". Et moi, est-ce que j'accepterais qu'on vienne semer en moi, directement? NON. Qu'on me donne les graines et je déciderai ce que je veux en faire. C'est ma responsabilité: qu'on respecte mon autonomie. LA RÉCIPROCITÉ N'Y EST PAS ENCORE.

(...) Leur donner les graines, leur faire confiance. Qu'ils jugent eux-même de ce qu'ils veulent en faire. Cesser de contrôler... ne pas remettre en question ma valeur personnelle et celle de mes graines à partir de ce qu'ils en font. ÊTRE DÉGAGÉE.

J'ai cheminé avec les enfants... je cheminerai avec les adultes. Mon besoin de cohérence m'y pousse.

ANALYSE

Il s'agit ici d'une prise de conscience du modèle de relation éducative que je vis avec les commettants.

Le commettant est comparé à un jardin: il est conçu essentiellement comme un «Je-Objet», hétéronome, qui dépend de l'extérieur pour apprendre, qui n'a aucune responsabilité dans le processus d'apprentissage, qui doit se laisser modeler.

Nous pouvons saisir clairement dans ce modèle, deux styles d'intervention: le style «sur» et le style «pour». Je travaille <u>sur</u> le commettant pour le transformer, pour lui inculquer ce que j'ai appris, pour y semer, comme dans un jardin, ce que j'ai récolté. Le style «pour» est aussi présent: «Je voudrais pouvoir (...) les faire germer moi-même... les arroser et les éclairer», ce qui correspond à faire la

démarche d'apprentissage pour le commettant. L'image de la graine est d'ailleurs éclairante: une graine est le résultat de tout un processus. En leur donnant mes graines, je leur transmets le résultat d'un processus d'apprentissage que j'ai fait moi-même pour eux. De plus, une graine porte déjà en elle son essence, ce qui suggère l'idée que je leur transmets une connaissance prédéfinie, une vérité qu'ils ne peuvent transformer à partir de ce qu'ils sont.

Nous cernons très bien aussi dans l'extrait, l'enjeu de la "réussite" du commettant, c'est-à-dire de sa conformité à mes objectifs, à mes attentes: ma valeur personnelle et ma compétence professionnelle[1]. Cette relation éducative en est donc une de dépendance: eux face à moi car je détiens la source, l'orientation, le contrôle, la responsabilité de tout le processus éducatif; moi face à eux parce que de leur apprentissage dépend mon sentiment de valeur personnelle et professionnelle. Le système de références pour évaluer ma compétence est donc constituée non pas de mes propres valeurs mais de principes, de modèles qui se sont fixés en moi au fil de mon cheminement scolaire, et qui n'ont pas été questionnés depuis (acquisition de connaissance, conformité des commettants aux objectifs de l'intervenant...).

Cette prise de conscience de mon modèle de relation éducative provoque un vif sentiment d'incohérence: incohérence entre ce que je

---

1 La valeur personnelle et la compétence sont les deux categories d'une des sous-structures du Concept de Soi: la valeur de Soi. (L'Ecuyer, 1978: 83).

développe chez moi et défends avec force, c'est-à-dire mon autonomie et ma responsabilité, et ce que mon intervention favorise chez les commettants, c'est-à-dire la dépendance et l'hétéronomie. Il y est implicite, l'incohérence entre la perception que j'ai de moi comme «Je-Sujet» dans ma vie et celle que j'ai des commettants, d'être des «Je-Objet».

Ce sentiment d'incohérence mène à l'expression d'une préférence, d'une aspiration, résumée par l'expression "être dégagée", laquelle impliquerait deux démarches. La première serait de permettre au commettant de prendre part au processus d'apprentissage en exerçant son jugement face à ce que je donne comme contenu. Cet aspect est exprimé ainsi dans l'extrait: «Leur donner les graines, leur faire confiance. Qu'ils jugent eux-mêmes de ce qu'ils veulent en faire». Je serais donc encore la source du processus éducatif, j'aurais la responsabilité de l'alimenter, mais plus celle de la transformation du commettant puisque ce dernier aurait une certaine autonomie face à ce qu'il reçoit. Il s'agirait donc d'une intervention qui favoriserait l'autonomie en terme de référence à soi, mais pas encore en terme de prise en charge de son apprentissage. L'exercice de son autonomie se situerait au niveau de certains choix à des moments du processus et non au niveau du processus lui-même. Je me dégagerais d'une part de l'entière responsabilité que je me donnais de son être et de son devenir.

Dans l'exercice de l'autonomie en terme de référence à soi chez le commettant, la responsabilité est implicite. Mais je rappellerai que dans mon cheminement personnel, la responsabilité n'a été vécue consciemment et identifiée comme expérience que lors de la prise en charge de

moi-même et de mon existence. Dans mon cheminement professionnel, elle est liée à la prise en charge du processus d'apprentissage.

La deuxième démarche est formulée ainsi: «ne pas remettre en question ma valeur personnelle et celle de mes graines à partir de ce qu'ils en font». Elle correspond à ma propre autonomie au niveau de mon sentiment de valeur personnelle et de compétence professionnelle, impliquant que celui-ci se développerait à partir d'un système de références intérieures, à partir de mes valeurs.

Cette préférence formulée touche donc essentiellement le développement de l'autonomie et de la responsabilité. Ce qui est neuf se situe à deux niveaux: d'abord, cette recherche d'autonomie et de responsabilité n'est plus pour moi seule, mais aussi pour les autres, les commettants; ensuite, elle naît d'un sentiment d'incohérence entre mon attitude envers moi-même et celle envers les autres, alors qu'auparavant, elle était déclenchée par l'incohérence entre mon être et mon "agir pour moi" (par exemple: mon être et mon image, mes besoins réels et les gestes posés...).

Ces deux dimensions nouvelles traduisent la naissance d'une conscience de l'autre, comme s'il commençait à se détacher de moi comme individu, ayant en lui-même ses ressources, une capacité d'autonomie et ayant droit à son identité et à son individualité. L'expression de cette aspiration laisse donc entrevoir un changement de conception du commettant où celui-ci serait perçu davantage comme un «Je-Sujet».

La recherche de cohérence qui s'engage dans le sens de l'autonomie et de la responsabilité pour les commettants et pour moi-même est le signe que mes valeurs/préférences s'approfondissent chez moi, s'intègrent dans mon vécu, qu'elles s'approchent d'une valeur/référence. Car l'engagement à l'actualisation d'une valeur chez les autres comme chez soi est caractéristique d'une valeur/référence.

Le dernier paragraphe de l'extrait montre que le processus d'actualisation de cette préférence dans ma pratique auprès des enfants, est déjà engagé.

* * *

> **15 décembre 85**
> *(...)*
> *J'avais peur au début de la session de manquer de nourriture... de ne pouvoir les nourrir. Je me sens effectivement "tarie". Je n'ai pas assez exploité leurs ressources, les ressources. J'ai trop cherché à amener moi-même la nourriture. Je mastiquais, digérais des théories, des idées, des thèmes, puis leur redonnais quelque chose de prédigéré. L'image qui me vient: les goélands qui nourrissent leur petit de nourriture digérée, transformée, débarrassée de matières brutes. Je ne leur ai demandé que peu d'effort. Je me suis demandé beaucoup. C'était encore une façon pour moi de contrôler ce qu'ils recevaient... de mettre dans leur terre les graines que j'avais récoltées. Je n'ai plus le goût de continuer ce style de relation éducative trop épuisante pour moi. (...) je n'aime plus la perception que j'ai d'eux d'être des enfants et de moi d'être leur mère. Cela ne leur rend pas justice. (...).*

Dans l'extrait précédent, je prenais conscience de ma relation éducative comme étant une relation de dépendance. Il s'agissait d'une prise de conscience intuitive ou intellectuelle. Dans ce passage-ci, je

décris l'expérience de ce lien de dépendance, ce qui réfère à la conscience expérientielle (Brown, 1984).

Plusieurs des éléments ressortis dans l'extrait du 29 novembre sont repris ici, mais cette fois, ils ne sont pas observés de l'extérieur, mais vus et sentis de l'intérieur-même de l'expérience.

La relation éducative est vécue comme relation mère-enfant. L'étudiant est conçu comme devant être pris en charge, nourri de l'extérieur, donc comme un être non autonome et non responsable de lui-même, ce qui caractérise un «Je-Objet». Cette conception est cependant ébranlée par un sentiment d'incohérence: incohérence qui m'apparaît se situer entre l'image que j'ai d'eux dans le rôle d'étudiant et celle que j'ai d'eux en dehors de ce rôle («Cela ne leur rend pas justice».) Nous voyons donc vaciller une image, celle liée au rôle de commettant. Cette image a dû s'élaborer en moi inconsciemment au cours de mon vécu scolaire, en tant que commettante. Elle n'avait pas été remise en question, n'avait pas évolué avec mon cheminement personnel et avec l'évolution de la conception de moi-même de «Je-Objet» à «Je-Sujet». Il en est ainsi pour l'image du professeur que nous verrons ultérieurement. D'autre part, la description de l'enfant auquel est identifié le commettant renvoie aussi à une image qui n'a pas grandi: l'image de l'enfant de mon enfance, nourri directement par l'adulte (principes, connaissances...), porté par lui (elle)... L'enfant-foetus, plutôt que l'enfant capable d'autonomie et de responsabilité.

En même temps que chancelle ma conception du commettant, il y a remise en question de l'autre pôle de la relation, c'est-à-dire de ma conception du rôle de professeur, rôle que j'ai identifié à celui de mère. Une mère qui nourrit, et qui comme le jardinier, fait tout le processus de transformation, d'apprentissage pour le commettant, pour ne lui transmettre que ce qu'elle juge essentiel, qu'une synthèse digeste («Je mastiquais, digérais (...)»). Nous voyons dans l'extrait que cette intervention pour l'étudiant est en même temps une intervention sur lui: «C'était encore une façon pour moi (...) de mettre dans leur terre les graines que j'avais récoltées».

La prise de conscience expérientielle de mon rôle de professeur et de la relation éducative qui en découle, me mène à saisir une autre incohérence: celle entre ma contribution très grande au processus éducatif et la contribution minime que je demande aux commettants.

Il se dégage de cet extrait une impression d'emprisonnement dans une relation, un rôle perçus comme épuisants, incohérents, à abandonner. Il apparaît donc clairement que ce modèle de relation éducative avec toutes les images figées qu'il comporte est demeuré jusqu'à récemment, non touché par l'accroissement de la conscience de moi-même. Il s'agit d'une zone encore non conquise par moi, une zone de ma vie où en tant que «Je-Objet», je ne fais que reproduire un modèle extérieur à moi.

* * *

20 février 86

Avec les adultes, je ne veux plus du rôle de Nourrice, à laquelle chaque membre du groupe est branché et directement nourri. Je ne le veux plus, et je me sens si sèche que je ne le pourrais plus. Je veux qu'ils se nourrissent entre eux. Ils le peuvent. Je veux bien leur aider dans ce partage de ressources, je veux bien mais présentement je ne le peux pas. Depuis lundi, je me sens le goût de ne rien donner. Je ne sais plus comment leur apporter. Je me sens coupable par moment, mais je sais qu'il s'agit d'une réaction au rôle que j'ai longtemps assumé, que je m'étais donné: celui de Nourrice. Je ne veux plus de ce rôle et aussitôt que je sens une demande dans ce sens, je me sens menacée, prête à me défendre. Il s'agit d'une période de transition, difficile.

Une Nourrice, c'est la responsable, l'unique responsable de leur savoir, de leur apprentissage... de leur "alimentation".

ANALYSE

Cet extrait constitue le prolongement du précédent: mon insatisfaction débouche sur le rejet de mon rôle de nourrice, celle-ci définie comme «l'unique responsable de leur savoir, de leur apprentissage... de leur alimentation». Ce rejet apparaît comme une réponse au besoin de me libérer, de me dégager d'un rôle qui n'est plus cohérent avec ce que je suis, et de la relation de dépendance qui en découle. Il correspond à une rupture du cordon ombilical: de mon côté, je n'ai plus rien à donner; du côté des commettants, ils se nourrissent entre eux. Cet extrait se situe, comme nous le verrons, à un moment de transition entre "l'ancien modèle" de relation éducative et l'émergence d'un nouveau mode de relation.

Les commettants semblent reconnus comme capables de se nourrir entre eux, comme possédant des ressources. Je ne crois pas pour autant qu'il s'agisse ici vraiment d'une conception du commettant en tant

que «Je-Sujet». Car cette reconnaissance ne vient pas de la découverte profonde de leur potentiel. Elle est plutôt une reconnaissance intellectuelle de leur capacité de se nourrir, reconnaissance nécessaire pour me permettre de "me dégager", de couper le cordon nourricier. Elle se situerait entre la rupture d'avec la conception du commettant en tant que «Je-Objet» et la naissance d'une nouvelle conception qui se dira en termes de «Je-Sujet».

Le rejet du rôle de nourrice implique bien sûr celui des interventions «pour» et «sur», et ce, sans qu'aucun modèle ne les ait encore remplacés. Cette citation le traduit bien: «Je ne sais plus comment leur apporter». Je suis retirée du processus éducatif dont je leur remets la responsabilité. Ce retrait pourrait être relié aux interventions «par» ou «sous» où le commettant est responsable de sa démarche et demande au besoin l'aide de l'intervenant. Mais étant donné que l'intervention ou la non-intervention se fait par réaction au "rôle ancien" (« (...) je me sens menacée, prête à me défendre».) ou par absence de moyen («Je ne sais plus comment leur apporter».) je ne peux l'identifier comme telle. Je crois davantage qu'il s'agit d'un moment de transition entre l'abandon d'un style d'intervention et l'émergence d'un nouveau style. Ce dernier est évoqué par l'expression "partage de ressources", mais la façon de faire fait défaut pour le moment.

Dans l'extrait, ce passage: «Je ne veux plus du rôle de Nourrice, à laquelle chaque membre du groupe est branché et directement nourri», présente bien la configuration de la communication

éducative. Je m'éprouve comme le centre d'où part la communication avec chacun des commettants, sans qu'il y ait, entre eux, d'interrelation, ou très peu. Cette communication éducative pourrait être représentée par la figure "étoile".

Nous avions vu dans l'extrait du 29 novembre, que le lien entre les commettants et moi était un lien de dépendance dans les deux directions: les commettants dépendaient de moi pour le processus éducatif, et moi d'eux pour mon sentiment de valeur personnelle et de compétence professionnelle. Nous pouvons supposer que la rupture de ce lien implique pour les commettants la possibilité d'une prise en charge de leur processus d'apprentissage, et pour moi, la conquête de mon autonomie au niveau de l'estime de moi-même.

Ce dernier aspect supposerait que ma valeur et ma compétence ne seraient plus fonction de ma conformité à une image (professeur-mère), à un modèle inconscients, mais de la cohérence avec mes valeurs personnelles, l'autonomie et la responsabilité. Cette dimension qui n'est pas exprimée dans cet extrait ni dans les suivants, apparaît dans certains propos de mon journal professionnel. Je citerai en exemple ce passage qui se situe à la fin d'une analyse de mes interventions aupres des étudiants:

24 mars 86
"Je suis fière de choisir avant tout la cohérence avec ce que je suis".

La rupture du cordon ombilical rejoint les expériences de rupture et de détachement décrites dans mon journal personnel, mais en est comme le processus réciproque: elle est la rupture du cordon nourricier du coté de la mère (cordon par lequel je nourris), alors qu'elle était, dans mon cheminement personnel, celle du côté de l'enfant (cordon par lequel j'étais nourrie).

Les expériences de détachement étaient vécues jusqu'ici pour ma propre libération. Celle de cet extrait mène à une double libération: celle des commettants et la mienne. Pour eux, elle ouvre sur la possibilité de devenir davantage «Sujet» de leurs apprentissages. Pour moi, elle donne accès au pouvoir de créer un mode d'intervention à partir de ce que je suis, et d'être «Sujet» dans ma pratique éducative.

* * *

3 mars 86

....

Autre point: hier soir, ils (les étudiants) m'ont présenté leur démarche... là où elle se situe présentement. J'ai été et suis encore fascinée. Qu'ils aient fait tant de chemin, seuls, sans moi, me prouvent leurs capacités, leurs ressources, leur pouvoir de croissance. C'est comme si tout à coup, je reprenais ma place à côté d'eux en me disant que finalement, je ne suis pas "essentielle", qu'ils sont responsables et autonomes... Je me sentais stimulée, je vibrais avec eux. Je me sentais avec eux... ni devant, ni derrière, ni au-dessus... Nous étions ensemble à regarder la route faite. C'est comme si ces moments-là développaient chez moi la confiance en eux et en leur capacité d'autodéveloppement. Je posais des questions, exprimais des liens que je voyais, demandais de clarifier... j'étais facilitante mais très respectueuse de leur démarche.

ANALYSE

En rompant le lien de dépendance, en lui remettant la responsabilité de son apprentissage, je découvre le commettant comme étant capable d'autonomie et de responsabilité, non seulement en termes de référence à soi dans certains moments de la démarche éducative, mais aussi en terme de prise en charge[2] du processus d'apprentissage. Il est conçu comme ayant son propre pouvoir de croissance et d'autodéveloppement, comme un «Je-Sujet». Il ne s'agit plus d'une reconnaissance intellectuelle de son potentiel, mais d'une prise de conscience profonde. Et je m'éprouve alors comme non essentielle, non responsable de lui, "dégagée".

Cette découverte s'accompagne d'une autre, celle de ma place dans la relation en tant qu'intervenante: ma place à côté d'eux, avec eux, plutôt que devant et au-dessus (intervention «pour» et «sur») ou derrière eux. Ceci pourrait correspondre à une relation de même niveau, de «Je-Sujet» à «Je-Sujet».

Cette nouvelle relation s'exprime dans un style d'intervention qui n'est pas vraiment une intervention «avec», bien que quelques expressions pourraient le laisser croire ("Nous étions ensemble",... "avec eux"...). En effet, il est question d'une démarche personnelle du commettant, dont il est la source et le responsable. Je suis extérieure à cette démarche, mais avec lui pour "regarder la route faite",

---

2 Nous pouvons remarquer que c'est au moment de cette prise en charge par le commettant de son processus d'apprentissage que l'autonomie et la responsabilité se rejoignent dans la conception du commettant.

c'est-à-dire son cheminement. Je suis donc sous la direction du commettant, puisqu'il dirige lui-même son processus d'apprentissage et détermine selon ses besoins, le moment et le contenu de la rencontre. Par contre, je perçois un début d'intervention «avec», dans l'échange entre le commettant et moi au moment de la rencontre. Je réponds à ses demandes mais aussi je pose des questions de clarification, d'ouverture sur de nouvelles pistes, j'exprime les liens que je vois, nous vibrons ensemble... La communication semble alors se faire dans les deux directions. Je noterai que le commettant est décrit ici comme un «Je-Sujet» solitaire, dans une démarche individuelle; il n'est pas situé dans un groupe, en interrelation avec les autres commettants.

Mes propos dans cet extrait traduisent donc essentiellement l'émergence: celle d'une conception du commettant en tant que «Je-Sujet», celle d'un nouveau type de relation éducative de «Je-Sujet» à «Je-Sujet», et celle d'un style d'intervention qui tient compte de l'autonomie du commettant et qui favorise la prise de responsabilité de son processus d'apprentissage.

Nous pouvons remarquer que ce qui avait été exprimé le 29 novembre en ces termes: «Leur donner les graines (...). Qu'ils jugent eux-mêmes ce qu'ils veulent en faire», a été dépassé. En effet, je ne suis plus la source du processus éducatif, c'est-à-dire celle qui donne les graines. C'est maintenant le commettant qui est source, auteur de son apprentissage. Tout se passe comme si le sens de mon aspiration "me dégager" s'était approfondi avec l'expérience consciente de ma relation éducative et qu'en la vivant, je découvrais que je ne

peux pas vraiment me dégager, me libérer, en demeurant la responsable de leur apprentissage.

Il ressort de cet extrait, une impression de dégagement, de satisfaction et de cohérence.

* * *

7 avril 86

....

(...) j'apporte des ressources qui ouvrent des horizons, qui questionnent... Au lieu de leur donner toujours et seulement ce que j'ai digéré, je leur offre des occasions de s'alimenter... J'ai l'impression d'une ouverture sur ce qui se vit ailleurs, ce qui se fait, ce qui a été pensé, ce dont nous pouvons nous servir...

8 avril 86

Ce que j'ai compris, hier soir, c'est mon rôle de professeur, d'éducatrice. Auparavant, je me percevais comme la SOURCE des étudiants, du groupe. La source, c'est la mère, la nourrice. Maintenant, je me sens une RESSOURCE...., c'est-à-dire quelqu'un qui est en contact avec de multiples ressources et qui permet aux étudiants d'être en contact avec elles... et qui permet aux étudiants d'être eux-mêmes des ressources.

....

J'agrandis notre champ de vision, je favorise l'interaction entre les étudiants, avec des auteurs... d'autres intervenants. Il y a davantage ouverture.

A eux (les étudiants) de prendre ce dont ils ont besoin, d'aller chercher, de s'alimenter et de transformer selon ce qu'ils sont.

ANALYSE

Depuis le rejet du rôle de nourrice, le processus éducatif reposait sur le commettant. Dans ce passage-ci, je découvre une façon nouvelle d'y contribuer tout en respectant l'autonomie des commettants et en

favorisant la prise en charge par eux-mêmes de leur apprentissage; il s'agit d'une contribution en tant que ressource.

Comme dans l'extrait précédent, le commettant est conçu comme un individu autonome, responsable de son apprentissage, de son "alimentation". Cependant, dans le présent extrait, sa démarche n'est plus solitaire, indépendante des autres. Il apprend avec les autres. Il est perçu comme une ressource située avec les autres commettants dans un réseau de ressources, dans lequel je me situe aussi. Ceci traduit une expérience de moi-même en tant que «Nous», un «Nous» dont font partie les commettants.

La communication éducative ne s'établit plus seulement entre chaque commettant et moi (communication éducative "étoile") mais devient multidirectionnelle. Elle se présente comme un réseau de communication qui s'étend même en dehors du groupe. Mon rôle est alors de favoriser les relations entre et avec les ressources, et l'ouverture sur des ressources extérieures.

L'aspect "réseau de ressources et de communication" est caractéristique d'une intervention «avec», d'une pédagogie communautaire. Mais il n'apparaît pas dans cet extrait, ni dans les propos suivants de mon journal professionnel (volet: adultes), que ce partage de ressources mène à un partage de buts et de projets. Je dois souligner que mon expérience avec les adultes prenait fin trois semaines plus tard. Nous pourrons mieux voir dans les derniers extraits tirés du journal

professionnel (volet: enfants), les implications concrètes de cette prise de conscience.

Il m'apparaît important de préciser ici que le sens du terme «avec» a évolué. Dans l'extrait précédent, j'étais avec le commettant, en terme d'accompagnement, d'échange, mais je demeurais extérieure à sa démarche, comme à distance. Dans cette expérience-ci, je suis engagée avec lui, ou plutôt avec les commettants, dans le processus éducatif. Le terme «avec» se colore ici de l'aspect "appartenance".

Le lien entre les images "nourrice" et "ressource" de cet extrait rappelle celui entre les images "cordon ombilical" et "racines" du cheminement personnel. J'ai été auparavant la nourrice des commettants, les nourrissant par un cordon ombilical. En rompant ce lien de dépendance, ils peuvent faire leurs propres racines, avec lesquelles ils ont le pouvoir «de prendre ce dont ils ont besoin, d'aller chercher, de s'alimenter et de transformer selon ce qu'ils sont.» C'est par ces mêmes racines qu'ils enrichissent le réseau à partir de leur source intérieure: ils deviennent des ressources.

L'intervention en tant que ressource est donc une intervention au niveau des racines, au niveau fondamental. Elle permet aux commettants de développer leur autonomie et leur responsabilité personnelle, leur identité et leur individualité, tout en faisant l'expérience du réseau qui enrichit et qu'on enrichit, et d'un début de responsabilité sociale. Il s'agit donc d'une intervention en cohérence avec mes valeurs autonomie et responsabilité.

Cette prise de conscience de mon appartenance et de celle des commettants à un même réseau de ressources, un «Nous», menait quelques temps après à la prise de conscience de ma situation dans un réseau social et historique (réf: extrait du 10 mai 86, cheminement personnel).

* * *

<u>Volet II</u>: Une pratique éducative auprès des enfants.

23 octobre 85

J'ai l'impression d'avoir deux styles de communication éducative très différents, voire opposés, et de voyager de l'un à l'autre, dépendant de mes attentes envers les enfants... et envers moi...

Le premier style dans lequel je ne me sens plus bien, celui que je voudrais laisser. C'est celui que j'ai vécu ce matin. Je me sentais pressée,,, pressée de les mener à une destination que j'avais en tête inconsciemment. (...) Il n'y avait pas dans la discussion (est-ce vraiment une discussion? ou davantage un jeu questions-réponses?) cette légèreté qui fait que chacun s'exprime librement, en référant à lui-même... J'attendais une réponse... Je n'étais plus réceptive aux autres réponses. J'étais le "tamis" de leurs idées. Seules celles que j'attendais étaient reçues. J'avais l'impression de prendre tellement de place avec mes questions qui se succédaient rapidement, toujours plus fermées, de plus en plus "traquantes"! C'est comme si ma valeur d'enseignante était mise en jeu, comme si elle dépendait de leurs découvertes. En même temps, je sentais de ma part, un tel manque de respect pour les élèves... j'avais l'impression d'être dans leur territoire... de forcer quelque chose...

Avec le recul, il me vient des images des enfants... ils me semblent comme aux aguets: ils répondent en hésitant, en me regardant... (...) Leurs réponses sont courtes, rationnelles: ils ne sont plus en contact avec eux-mêmes, avec leur senti mais cherchent à me satisfaire parce que je les rends responsables de mon sentiment de valeur personnelle. Je lis sur leur visage comme une crainte de se tromper... de me décevoir.

(...) C'est une communication où chacun est dépendant de l'autre: eux dépendent de mon approbation et moi de leurs découvertes. (...)

Je vis aussi avec les enfants un deuxième style, qui me comble beaucoup et que j'ai le goût de développer davantage.

....

(...) Je suis réceptive à ce qu'ils disent. Les moments de silence sont respectés: nous avons besoin de temps pour référer à soi. Mes questions sont ouvertes, laissant la place à leurs perceptions du monde, de la vie, à l'expression de leur vécu, de leurs idées, à mille possibles... Mes questions amènent vraiment la prise de parole. Je me sens dégagée (c'est-à-dire consciente de la limite de ma responsabilité), acceptante et confiante envers eux, envers leurs ressources, leurs capacités... J'ai le sentiment d'apprendre avec eux.

ANALYSE

Ces propos se situent dans une période de transition où j'oscille entre deux styles de questionnement: le premier ne me convient plus, est en contradiction avec ce que je suis et pourtant, est reproduit encore dans ma pratique, comme s'il était alors hors de mon contrôle. Il s'agit du style de questionnement qui traduit mes références, ici constituées des principes, images, adoptés inconsciemment. Le deuxième style est celui qui émerge à partir de mes valeurs autonomie et responsabilité, qui est donc cohérent avec moi-même. Il est ma préférence. Il s'agit donc d'un mouvement de recherche de cohérence entre ma préférence et mes références.

Le premier style de questionnement illustre bien le premier extrait du volet I où je compare mon rôle de professeur à celui d'un jardinier. Il manifeste une conception du commettant en tant que «Je-Objet», qui doit être dirigé, formé de l'extérieur. Il est en plus, comme nous le voyons aussi dans cet extrait, l'objet d'un processus de valorisation professionnelle.

Ce style de questionnement ne favorise pas l'expression, la prise de parole chez l'enfant: il a plutôt pour fonction de contrôler et vérifier leur savoir, ce qui rejoint cette phrase tirée de l'extrait du 29 novembre 85 (réf: volet I): «J'aimerais pouvoir voir leur intérieur transparent pour mesurer ce que j'y sème». Par mes questions, je cherche aussi à les amener à ma vérité (la bonne réponse), avec l'illusion qu'ils participent. Ce style de questionnement correspond donc à une intervention <u>sur</u> le commettant, laquelle me donne «l'impression d'être dans leur territoire... de forcer quelque chose». Il est aussi

une intervention pour l'enfant car je fais pour lui tout le processus (objectifs, démarche, questions, réponse...) et j'en prends la responsabilité. L'enfant n'est que l'exécutant.

Ce mode de questionnement favorise l'hétéronomie: étant la source et la responsable du processus, possédant la bonne réponse, je suis le cadre de références pour les enfants. De plus, la communication s'établit dans une relation de dépendance: d'une part, je détiens le pouvoir non partagé de l'ensemble du processus éducatif. D'autre part, je les tiens responsables de mon sentiment de compétence.

Il ressort de la description de ce style de questionnement, une conscience de moi-même (sentiment de dépendance, d'incohérence...), mais aussi une conscience de l'autre, de son individualité (son territoire), de son droit à l'autonomie, une sensibilité à son senti, à ses messages non-verbaux. Cette conscience de moi-même et de l'autre m'amène à ressentir vivement l'incohérence qui existe entre le respect de mon autonomie et le désir de la développer et le manque de respect de celle des enfants. Une incohérence située entre mon attitude envers moi-même et celle envers les autres.

Une autre incoherence apparaît entre ma recherche d'autonomie et la dépendance vécue face aux enfants pour ma valeur professionnelle. Cependant, dans cet extrait comme dans le premier passage du volet I, mon expérience de cette incohérence n'est pas explicite.

Le deuxième style de questionnement présenté comme ma préférence, est une stratégie qui part encore de moi, de mes objectifs... mais qui favorise chez les enfants, l'autonomie en terme de référence à soi. Ce style rejoint cette citation puisée dans l'extrait du 29 novembre (réf: volet I): «Leur donner les graines (...). Qu'ils jugent eux-mêmes de ce qu'ils veulent en faire». (C'est-à-dire leur poser des questions, les laisser s'exprimer librement).

Dans ce style, l'enfant est conçu comme davantage individualisé, capable d'une certaine autonomie (en termes de référence à lui-même), qui a ses propres ressources, à droit d'y référer et de les exprimer, qui peut m'apprendre des choses. Mais il n'est pas encore reconnu comme pouvant prendre en charge son apprentissage. Il s'agit donc d'une conception naissante de l'élève en tant que «Je-Sujet».

Le contenu des réponses n'est plus déterminé par moi à l'avance. Mais je suis toujours la source des questions. J'ai encore la responsabilité du processus éducatif, de la démarche, de son orientation. Dans ce sens, je travaille encore <u>pour</u> eux. Mes interventions <u>sur</u> eux diminuent car ils ont maintenant droit de parole et de pensée. Bien que j'écrive: «J'ai le sentiment d'apprendre <u>avec</u> eux», il ne s'agit pas d'une intervention «avec», étant donné que la démarche d'apprentissage n'est pas menée conjointement par eux et moi. Le sens de cette phrase est davantage: J'ai le sentiment d'apprendre d'eux. Elle montre une réceptivité plus grande de ma part dans la communication éducative.

La dépendance au niveau de la relation éducative diminue: les élèves ont un certain pouvoir sur le contenu de la discussion, ils ne sont plus dépendants d'une vérité unique possédée par moi. De mon côté, «Je me sens dégagée», ne m'éprouvant plus comme l'unique responsable de leur apprentissage, leur reconnaissant une certaine autonomie, des ressources...

Cet extrait décrit donc un moment de mon cheminement où pointe une nouvelle conception de l'élève comme «Je-Sujet», où se met en place lentement un nouveau style de questionnement, lequel actualise ma préférence formulée le 29 novembre 85 (réf: volet I).

Il m'apparaît intéressant de noter que cette préférence formulée un mois plus tard comme une aspiration encore lointaine dans ma pratique éducative auprès des adultes, est déjà réalisée sporadiquement dans mes interventions auprès des enfants. Mon cheminement professionnel avec les enfants devance donc à ce moment-ci celui avec les adultes.

* * *

13 mars 86

Je me rends compte que j'ai progressé depuis septembre. Je suis moins directive... Je leur laisse davantage d'initiatives, leur pose des questions plus ouvertes. Mais un fait reste encore vrai, elles partent de mes préoccupations, de ce que je pense qu'ils devraient savoir, prendre conscience, comprendre... Je suis constamment l'instigatrice: ils participent davantage que l'an passé, mais c'est moi qui les fais encore participer. J'ai le sentiment de les devancer, d'aller au devant de leur besoin, de poser des questions, certes, mais des questions qu'ils se seraient probablement posées d'eux-mêmes à eux-mêmes. (...) Mais je me sens trop présente dans le processus. (...) Je leur pose la question avant, au moment où mon besoin ou ma question monte. Je

les prive de sentir le besoin de poser le geste qui s'y rattache, et aussi de se prendre en charge dans ce processus. Ils n'ont qu'à compter sur moi: J'interviendrai pour les diriger... Ils n'auront qu'à répondre à mes questions... Répondre à une question, même si elle est très ouverte et se poser la question sont deux choses très différentes. Dans le premier cas, le besoin vient de moi, j'en possède la responsabilité. Dans le deuxième cas, il vient d'eux... ils en ont la responsabilité. (...)

J'aimerais partir davantage d'eux... mais je ne sais pas comment ni d'où partir, ni comment les accompagner alors.

....

L'art d'intervenir pour favoriser le processus et non le couper.

ANALYSE

Le rejet du rôle de nourrice auprès des étudiants (réf: volet I, extrait du 20 février 86) m'amène dans ma pratique auprès des élèves au refus d'être la source des questions, l'unique responsable, l'instigatrice. Je désire maintenant la prise en charge du processus de questionnement par eux. Cette nouvelle aspiration émerge au moment où je semble avoir atteint un niveau satisfaisant de cohérence dans mes interventions éducatives avec la préférence exprimée le 23 octobre. Cette préférence était celle d'une stratégie de questionnement favorisant l'autonomie en termes de référence à soi.

Je noterai ici que le questionnement était auparavant intégré au processus d'enseignement: il partait de moi. Dans cet extrait, il s'intègre à la démarche d'apprentissage de l'élève. La prise en charge dont il est question concerne donc le processus d'apprentissage.

Cet extrait est une analyse de la stratégie actuelle qui devient ma référence et un essai de clarification de celle à laquelle j'aspire, c'est-à-dire ma préférence.

Nous pouvons voir clairement comment s'effectue la recherche de cohérence. Après avoir atteint une certaine cohérence entre mon aspiration et mon intervention vécue (l'autonomie en termes de référence à soi), une expérience nouvelle (le rejet du rôle de nourrice) amène à nouveau le déséquilibre, le sentiment d'incohérence. Il y a émergence d'une nouvelle aspiration (la prise en charge du processus de questionnement par l'enfant), et recherche de moyens pour l'actualiser, pour retrouver la cohérence, l'équilibre. La direction de cette recherche de cohérence est toujours donnée par les valeurs autonomie et responsabilité.

La formulation de cette préférence laisse voir l'évolution de la conception de l'élève: il est maintenant considéré comme étant non seulement capable d'autonomie dans certains moments d'une démarche assumée par moi-même en tant qu'intervenante, mais comme capable d'autonomie et de responsabilité, dans la prise en charge de son processus de questionnement et d'apprentissage. Ce n'est plus que la réponse qui peut naître en lui, c'est aussi la question; il est reconnu comme source de questions et de réponses, source de son apprentissage. Il est conçu comme «Je-Sujet».

Dans l'analyse de mon intervention actuelle, à l'intérieur de l'extrait, je me perçois comme étant devant les élèves, ce qui rejoint

l'intervention «pour». Je les devance, c'est-à-dire que je fais la démarche à leur place: je pense, pose les questions, prévois pour eux. Ma préférence va pour une démarche qui partirait davantage de l'élève, qui serait sa responsabilité. Mon rôle serait de "l'accompagner", de "favoriser le processus". Mais la façon de faire est encore absente. Pour cette raison, il est difficile de relier cette préférence à un style d'intervention particulier. Les expressions "accompagner", "favoriser le processus", suggèrent l'idée d'une intervention où je demeure extérieure à la démarche de l'élève, où je contribue du dehors. Il s'agirait alors d'une intervention «sous» ou «par», plutôt qu'«avec». De plus, il n'est pas question d'interrelation entre les élèves, d'échange. L'élève est vu dans sa démarche individuelle... comme un «Je-Sujet» solitaire.

J'avais souligné dans l'analyse de l'extrait du 23 octobre 85, que mes prises de conscience, mes expériences au niveau de ma pratique éducative avec les enfants avaient précédé celles avec les adultes. A ce moment-ci, la situation est renversée: dans ma pratique avec les adultes, ceux-ci ont déjà pris en charge leur apprentissage.

Il est d'ailleurs intéressant d'observer le déroulement différent de ces deux cheminements. Avec les adultes, le passage de l'intervention éducative où le commettant était conçu comme «Je-Objet» à celle où il est reconnu comme «Je-Sujet» a été radical: il y a eu rupture. Le deuxième style n'a émergé qu'après le rejet du premier.

Avec les enfants, le passage s'est fait doucement, sans coupure. Le premier style d'intervention relié à une conception du commettant en

tant que «Je-Objet» a persisté alors que naissait, s'imposait un second style qui favorisait l'autonomie en termes de référence à soi. Ce deuxième style a finalement remplacé le premier. Dans cet extrait, émerge un nouveau style correspondant à une conception du commettant comme «Je-Sujet» et qui favorisera la prise en charge par l'élève de son apprentissage. Il s'installera à son tour lentement, empiétant sur le deuxième.

Le cheminement avec les enfants présente les étapes de mon propre cheminement: d'abord, le développement de l'autonomie au niveau de mes références, puis celui de l'autonomie et de la responsabilité associées dans la prise en charge de moi-même et de mon existence. Avec les adultes, l'intervention visant le développement de l'autonomie en termes de référence à soi ne constitue pas une étape identifiable, bien qu'elle ait été présente à différents moments du cheminement.

* * *

7 avril 86

(...)

A partir de cela (du thème choisi par les enfants), ils écrivent toutes les questions qu'ils se posent ou qu'ils aimeraient poser... Je n'en reviens pas de la profondeur de leurs questions. Je commence à comprendre ce que veut dire un apprentissage authentique.

11 avril 86

Ce matin, nous continuons à lire nos questions, à faire l'inventaire de ce que nous savons. Les enfants font référence à leur vécu, leurs souvenirs. Ils parlent d'eux. (...)

13 mai 86

....

Nous faisons la mise en commun des nouveaux développements de notre recherche. Chacun pose des questions (...).

Je partage ensuite avec eux ma recherche sur les droits de l'enfant. Ils sont tout heureux de voir que cela rejoint leurs découvertes. J'ai le sentiment que tous participons à une même recherche avec des pistes différentes. Cela rejoint ma notion du Nous... réseau de ressources. De plus, le questionnaire (composé par nous) ira chercher des informations de d'autres personnes. Les livres nous apportent d'autres éléments. Le réseau s'agrandit.

ANALYSE

Ces trois moments d'une expérience éducative avec les élèves illustrent la prise de conscience décrite dans l'extrait du 7 avril, dans le volet I.

Dans cette tranche de mon cheminement, l'élève est conçu comme la <u>source</u> de son apprentissage, partant de ses propres interrogations, de ses besoins. Il est ensuite une <u>ressource</u>, dans le partage avec les autres élèves et moi-même (conçus aussi comme des ressources), de ses questions, de ses connaissances, de ses perceptions. Il apprend en interrelation avec les autres, il enrichit le réseau et s'enrichit par lui. Les élèves font partie du «Nous» dans lequel je me situe et m'expériencie.

Je ne suis donc pas extérieure au processus éducatif: j'y participe comme ressource à l'intérieur du réseau que nous formons ensemble et auquel nous appartenons. La communication éducative est désormais multidirectionnelle. Nous pouvons parler d'une pédagogie communautaire, d'une intervention du style «avec», non seulement dans le partage des ressources (comme c'était le cas dans l'extrait du 7 avril, volet I), mais aussi dans la mise en commun des projets personnels,

lesquels se rejoignent en un projet global: «J'ai le sentiment que tous participons à une même recherche avec des pistes différentes». Comme dans ma pratique avec les adultes, il y a ouverture de ce «Nous» sur l'extérieur.

Nous nous retrouvons dans cet extrait à un moment important de mon cheminement professionnel. Alors qu'il y avait toujours eu décalage dans le temps entre mon cheminement avec les enfants et celui avec les adultes en termes de recherche de cohérence, cette expérience éducative du «Nous» débute le même jour que ma prise de conscience du «Nous» avec les adultes. Il s'agit donc d'un moment de cohérence et d'intégration, où ces deux démarches qui étaient jusqu'ici séparées bien qu'interdépendantes, se rejoignent, s'unissent.

CONCLUSION

Un retour sur mon histoire

Comme nous avons pu le constater, mon cheminement vers l'autonomie et la responsabilité apparaît comme un processus de libération de moi-même et des autres, constitué de détachements, de ruptures des liens de dépendance qui me liaient à eux et réciproquement, pour retrouver ensuite mon union aux autres au niveau fondamental, au niveau de nos racines.

Le développement de l'autonomie et de la responsabilite est donc étroitement lié à celui de la relation à soi-même et aux autres. C'est pourquoi je choisirai le concept "relation éducative" comme lieu de reconstitution de la trajectoire de l'évolution des valeurs autonomie et responsabilité, ce concept permettant de réunir la démarche personnelle et la démarche professionnelle, analysées antérieurement.

Relation éducative de «Je-Objet» à «Je-Objet»: Au début de ce processus, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, je m'expérienciais comme «Je-Objet» portée et nourrie par une source extérieure, recherchant la conformité avec des références du dehors («conscience non différenciée»). En même temps, je m'éprouvais comme la source des commettants, ceux-ci conçus aussi comme des «Je-Objet», hétéronomes et non responsables, à porter et à nourrir.

Au fil de mon cheminement personnel, ont émergé comme valeurs/préférences, l'autonomie et la responsabilité. Je me suis détachée peu à peu des sources nourricières, pour prendre possession des différentes dimensions de moi-même et devenir «Je-Sujet», autonome et responsable, dans ces zones de mon existence, y vivre le plus possible en cohérence avec moi-même («conscience auto-réflexive»). Avec les personnes impliquées dans ces détachements, je pouvais maintenant établir une relation de «Je-Sujet» à «Je-Sujet». Je devenais de plus en plus la source de ma vie, une vie orientée à partir du soi. Pourtant, ma pratique éducative demeurait tout ce temps dans l'ombre, continuant d'y reproduire des modèles non questionnés, d'y agir selon des images figées, des références inconscientes. Je vivais en tant que «Je-Objet» ma pratique professionnelle. Pour cette raison, ma conception des commettants n'évoluait pas: je les concevais toujours comme des «Je-Objet» et demeurais leur nourrice. La relation éducative était encore une relation de «Je-Objet» à «Je-Objet».

Relation éducative de «Je-Sujet» à «Je-Sujet»: Le détachement des liens de dépendance me liant à des sources extérieures me menait plus tard, on se rappelle, au développement de mes propres racines avec lesquelles je me nourrirais et m'enracinerais. A l'intérieur de ce long processus d'enracinement, s'ouvrait ma conscience de l'autre. Je découvrais alors la contradiction entre mon attitude envers moi-même face au développement de mon autonomie et de ma responsabilité, et celle envers les commettants qui favorisait l'hétéronomie et la dépendance; une recherche de cohérence s'amorçait entre ce que je tendais

à actualiser chez moi et ce que développaient mes interventions éducatives.

Cette démarche, présentée au chapitre II, constituait la réciproque de ma démarche personnelle: elle était la libération des commettants du lien de dépendance par lequel je les nourrissais. Détachement graduel (avec les élèves) ou rupture (avec les étudiants) du cordon ombilical, pour leur permettre d'être la source de leur apprentissage, «Je-Sujet» dans cet aspect de leur vie. En même temps, je me libérais des modèles liés à la relation éducative et devenais «Je-Sujet» dans ma pratique. La relation pouvait maintenant s'établir de «Je-Sujet» à «Je-Sujet».

Cette démarche de libération vécue en interdépendance rappelle ces propos de M. Ferguson:

> «Une autre découverte: nous ne sommes pas libérés tant que nous n'avons pas libéré les autres. Aussi longtemps que nous éprouverons le besoin d'avoir une influence sur d'autres individus, même par bienveillance, nous serons prisonniers de ce besoin. En leur donnant la liberté, nous nous libérons nous-mêmes. Eux seront alors libres de suivre leur propre chemin».(Ferguson, 1980: 82)

Réseau d'interrelations: le «Nous»: La libération de la relation de dépendance avec les commettants et l'approfondissement de l'expérience d'enracinement m'amenaient, on se souvient, à découvrir un lien nouveau avec eux, un lien situé au niveau fondamental, au niveau des racines, un lien d'appartenance à un réseau que nous formions ensemble, le «Nous» («conscience unitive»). Chacun de nous demeurait la source, le responsable de son apprentissage et devenait en plus

une ressource pour les autres, pour le réseau. Nous n'étions plus des «Je» détachés; nous étions unis fondamentalement, tous membres d'un «Nous».

* * *

Le «Nous» allait s'agrandir avec la prise de conscience de mes racines sociales et historiques, de mon appartenance à ce vaste réseau. Je découvrais ma responsabilité face à lui (responsabilité sociale), et le désir de m'engager à l'enrichir, d'y être ressource.

Je m'éprouvais alors comme située dans le monde et dans l'histoire, membre d'un réseau immense. L'expérience du «Nous» en est donc une d'intégration sociale.

Avec elle, se rejoignaient mon cheminement professionnel auprès des adultes et celui auprès des enfants, et mon cheminement personnel. Moment de fusion de ces trois démarches, moment de grande cohérence (relative, bien sûr) entre mon être et mon agir. Expérience d'intégration personnelle. Cet extrait de mon journal, écrit lors de cette expérience, est très éloquent:

> **18 mai 86**
> *Depuis une semaine, je ne sais plus où écrire: sur mon brouillon de rapport de recherche? dans mon journal personnel? professionnel? Mes expériences, mes réflexions, mes découvertes convergent tellement, qu'il ne semble plus possible d'établir le domaine auquel elles appartiennent. Il semble y avoir une intégration de toutes ces facettes... comme si tout à coup je me situais au même point, au même moment, dans tous ces domaines d'agir. Alors qu'auparavant, il y avait entre eux décalage dans le temps, incohérence,...*

tout semble s'harmoniser, s'unifier. Je me sens cohérente comme je ne l'ai jamais été, ou comme je ne l'ai jamais senti. (...). Je me sens intégrée.

(...). Comme si toutes les parties de casse-tête découvertes depuis trois ans se reliaient tout à coup.

(...) C'est comme si le réseau, (...) dont je suis consciente maintenant me donnait une nouvelle perception de mes découvertes intérieures, des choses: (...) c'est une perception unifiante de tout, (...).

Le sentiment de grande cohérence éprouvé peut être considéré comme un indice de l'actualisation de l'autonomie et de la responsabilité comme valeurs/préférences. Souvenons-nous, elles avaient été formulées en ces termes: «Je veux vivre libre, selon mes besoins». (réf: chapitre IV, extrait du 4 juillet 84). «Je désire maintenant assumer toute ma vie, tous mes désirs et mes besoins, y répondre». (réf: chapitre IV, extrait du 10 mars 85). Elles peuvent se résumer ainsi: devenir «Je-Sujet» dans ma vie. L'actualisation de cette aspiration signifie donc la fin d'une étape: celle de ma recherche d'autonomie et de responsabilité en tant que «Je« détaché. Ceci n'implique pas que ces valeurs soient maintenant définitives, achevées, que le processus soit terminé. Au contraire. Cela implique que ma démarche vers l'autonomie et la responsabilité, vers un «Je-Sujet», ne peut se continuer dans un cheminement solitaire, qu'elle ne peut s'approfondir qu'à l'intérieur d'un cheminement en tant que «Nous», qu'à travers un engagement envers le réseau, c'est-à-dire les autres et moi-même. Elle ne peut se faire que par et avec ce réseau. Cet aspect "engagement social" pour le développement des valeurs autonomie et responsabilité révèle que ces valeurs sont maintenant des valeurs/références.

Un regard sur l'avenir: l'engagement

Ce désir d'engagement que nous avons pu saisir dans son émergence dans un extrait du journal personnel (réf: chapitre IV, extrait du 10 mai 86), n'a cessé depuis de croître en moi. Il guidera mes choix relatifs à l'orientation de ma vie personnelle et professionnelle.

Bien que cet engagement pour le développement de l'autonomie et de la responsabilité n'ait pas encore de forme précise, certains champs d'intervention m'apparaissent des lieux privilégiés où pourrait s'inscrire mon action, et s'approfondir ma démarche de croissance.

Un premier domaine serait celui de la formation des intervenants en éducation. Mon geste éducatif viserait avant tout le développement chez le commettant du désir et de la capacité de devenir «Sujet» de son apprentissage. Une telle approche m'apparaît fondamentale, croyant profondément à un apprentissage situé, à une formation qui soit lieu de croissance et d'autodéveloppement, ayant compris de plus que l'expérience d'être «Sujet» de sa formation est essentielle pour développer ensuite un style d'intervention pouvant la favoriser chez ses élèves ou étudiants.

Ces convictions profondes me viennent de mon vécu. En effet, mes deux années à la Maîtrise constituent pour moi ma première expérience de formation en tant que «Je-Sujet». C'est ce qui a permis que mon expérience scolaire soit le lieu d'intégration de mon cheminement personnel et professionnel. Cette recherche en témoigne d'ailleurs.

Mes études ont été en quelque sorte un laboratoire où chercher des réponses aux questions que soulevaient ma vie personnelle et professionnelle, où explorer mes expériences à travers différents éclairages, où découvrir de nouvelles questions, de nouveaux sentiers... Je peux constater combien une formation vécue en tant que «Sujet» porte des apprentissage réels et profonds, des apprentissages qui transforment, qui s'intègrent et font partie de soi, des apprentissages qui en appellent d'autres,... qui font grandir. Une telle formation est unifiante. Et je sais que cette expérience était nécessaire pour que je désire permettre et puisse permettre aux commettants de devenir eux aussi «Sujet» de leur apprentissage. Car on ne peut favoriser chez les autres que ce qu'on vit soi-même.

Cette première visée de mon action éducative auprès des étudiants se complète avec la seconde, celle de développer un réseau d'apprentissage, dans lequel le commettant puisse se situer et s'expériencier comme ressource. Cette expérience est fondamentale, étant donné qu'il aura à se situer plus tard dans sa pratique, à l'intérieur d'un groupe d'élèves ou d'étudiants et d'un groupe d'enseignants.

Un deuxième domaine où pourrait se concrétiser mon engagement, est celui du perfectionnement des enseignants. Mon attention porterait sur la valorisation de la pratique éducative comme lieu de croissance en interdépendance, comme lieu de recherche, d'expérience, de transformation. Le sens de mon intervention serait donc l'intégration de l'expérience professionnelle dans le cheminement global de l'enseignant.

Dans cette perspective, le perfectionnement se concevrait en terme de démarche d'autodéveloppement, dans laquelle l'enseignant pourrait clarifier ses intentions et ses valeurs, explorer ses conceptions, analyser sa pratique, pour faire ensuite des choix au niveau des outils (méthodes, matériel...) qui soient cohérents avec l'ensemble. Il serait donc source, «Sujet» de son perfectionnement. Mon rôle d'intervenante serait celui de ressource, offrant support, instruments... pour cette démarche et favorisant le développement d'un réseau de perfectionnement à l'intérieur duquel chacun deviendrait ressource. Une telle conception du perfectionnement manifeste ma conviction qu'un changement réel dans la pratique éducative n'est possible que s'il y a transformation intérieure de l'enseignant. L'analyse de mon cheminement personnel et professionnel a renforcé chez moi cette certitude. Et pour qu'il y ait transformation intérieure, il doit y avoir questionnement, recherche: l'enseignant doit être «Sujet» de sa démarche. De plus, comme je l'exprimais antérieurement concernant la formation initiale, cette expérience d'être «Sujet» est essentielle pour pouvoir la favoriser chez les commettants.

Que mes interventions se situent auprès des étudiants ou des enseignants, l'écriture libre ou le journal serait une des stratégies privilégiées pour l'exploration, la clarification et l'analyse de leur pratique et/ou de leurs conceptions, pour la prise en charge et l'approfondissement de leur démarche.

En guise d'épilogue

Il avait été exprimé dans l'extrait du 10 mai 86 que la prise de conscience de mon appartenance au réseau social et historique mènerait à un accouchement, à la mise au monde de mon «Je» jusque là en gestation. Naissance préalable à tout engagement dans ce monde.

Cet accouchement s'achève maintenant, m'étant libérée doucement avec les mots, par l'écriture... celle de ce rapport de recherche.

L'écriture aura donc été très présente tout au long du processus et aura même évolué avec lui. Elle se sera d'abord libérée des règles, des structures, pour devenir intime, pour se faire porte-parole pour moi seule d'un «Je» en émergence, puis en croissance. Elle aura été son moyen d'expression, à l'intérieur du journal.

Avec la maturité de ce «Je» et son ouverture aux autres, l'écriture aura pu accepter certaines règles pour devenir aussi moyen de communication, permettant de le dévoiler en tant que «Je» social à moi-même et au monde. Elle est, dans ce rapport, une écriture qui offre, une écriture ouverte et engagée.

Je reproduirai ici un extrait de mon journal personnel, dans lequel j'exprimais, quelques temps avant la rédaction de ce mémoire, le sens qu'avait pour moi ce geste, et mes intentions quant à la façon de le

vivre. Ce passage peut maintenant être considéré comme le témoignage de ce qu'a été l'expérience de mon accouchement.

> 7 mai 86
> *(...)*
> *Mais je sais qu'aujourd'hui, des mots, des images me sont venues pour mon rapport de recherche. Doucement, sans rien forcer, je les ai accueillis, fragiles, fins, encore incohérents. Je les ai accueillis, présage de la naissance prochaine.*
> *Accepter que l'accouchement se fasse en longueur, qu'à la différence du bébé, les idées me viennent une à une... trouvant leur cohérence parfois après coup, s'articulant petit à petit. Accepter de ne pas voir le rejeton tout d'un coup, tout fait. Mais comme pour le bébé, laisser le projet faire lui-même son chemin... Ne rien forcer. Etre présente... et accueillante. Ecrire sera ma façon de m'accueillir, de me mettre au monde... c'est-à-dire face au monde, dans le monde, avec le monde. Je le sens. Ce sera mon entrée dans le monde (...).*
> *(...) Car ce geste est un geste social. C'est exprimer au monde, ce qu'ont été mes années de gestation.*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Artaud, G.
1978, Se connaître soi-même. La crise d'identité de l'adulte, Montréal: Les Editions de l'Homme.

1981, "Savoir d'expérience et savoir théorique", Revue des Sciences de l'éducation, vol VII, no 1, 136-151.

Assagioli, R.
1983, Psychosynthèse, principes et techniques, Paris: Editions de l'Epi.

Bernard, H, J-M. Cyr et F. Fontaine
1981, L'apprentissage expérientiel, Montréal: Université de Montréal, Service pédagogique.

Bertrand, Y., P. Valois
1982, Les options en éducation (2ième édition revue), Québec: Ministère de l'Education, Direction de la recherche.

Brown, M.Y.
1984, Le Déploiement de l'être, la relation d'aide en psychosynthèse, Québec: Le Centre d'intégration de la personne de Québec Inc. 1985.

Dubuc, J.
1980, Nos valeurs en ébullition, Montmagny: Edition Leméac Inc.

Elkins, D.
1979, Teaching People to love themselves. A leaders handbook of theory ans technique for self-esteem and affirmation training. New York: Edition Growth Associates.

Ferguson, M.
1980, Les Enfants du Verseau pour un nouveau paradigme, France: Colmann, Lévy, 1981.

Freire, P.
1982, Pédagogie des opprimés, Paris: Petite collection MASPERO.

Fugitt, E.D.
1984, C'est lui qui a commencé le premier, Québec: Le Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.

Garneau, J. M. Larivey
1979, L'Auto-développement, Montréal: Les éditions de l'Homme, CIM 1983.

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur de l'Education, comité catholique, 1978, Voies et impasse, 4, L'éducation morale.

Grand'Maison, J.
1976, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal: Editions Internationales Alain Stanké Ltée.

1977, Une société en quête d'éthique, Montréal: Editions Fides.

L'Ecuyer, R.
1978, Le Concept de soi, Paris: PUF.

Mucchielli, R.
1968, La méthode des cas, France: Librairies techniques/ Editions sociales françaises.

Paquette, C.
1976, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Montréal: Editions NHP.

1982, Analyse de ses valeurs personnelles, Québec: Québec/Amérique.

1985, Intervenir avec cohérence, Québec: Québec/Amerique.

Paré, A.
1984, Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Québec: Centre d'integration de la personne de Québec Inc.

Pelletier, D.
1981, L'arc-en-soi, Essai sur les sentiments de privation et de plénitude. Montréal: Robert Laffont/Stanké.

Pilon-Quiviger, A.
1983, Au coin de la quarante-septième, Montréal: Editions Leméac Inc.

Postic, M.
1979, La Relation éducative, Paris: PVE.

Progoff, I.
1975, Le journal intime intensif, Montréal: Editions de l'Homme, 1984.

Rogers, C.
1972, Liberté pour apprendre, Paris: Dunod.

Samson, J.-M.
1976, "L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral", Cahiers de recherche éthique, no 1, Fides, 5-55.

Simpson, R.H.
1976, L'éducateur et l'auto-évaluation, Paris: PUF.

St-Arnaud, Y.
1983, Devenir autonome, Québec: Editions Le Jour, Collection Actualisation.

Watzlawick, P., J. Helmick-Beavin, et D. Jackson
1972, Une logique de la communication, Paris: Edition Seuil.